



Trabajo de Fin de Grado:  
Programa para el desarrollo de habilidades artísticas y creativas a  
través de la Expresión y Comunicación emocional.

*Almudena López García*

5º DOBLE GRADO EN LENGUA Y LITERATURA  
ALEMANA Y EDUCACIÓN PRIMARIA  
Mención en lengua extranjera

CURSO 2017-2018

TUTOR: José Clares López

"A good teacher is like a candle - it consumes itself to light the way for others."

Mustafa Kemal Atatürk

## **RESUMEN:**

Con la presente investigación se pretende conocer los resultados obtenidos tras la aplicación del programa de desarrollo de habilidades de artísticas y creativas a partir de la expresión emocional, DISEMFE-Arte, así como avances en su capacidad de expresión emocional. Para esta misma, han participado alumnos de diferentes niveles de Educación Primaria, entre ocho y doce años.

Estos alumnos provienen de dos centros educativos con contextos muy diferentes debido a su localización, dentro de la provincia de Sevilla. Para el proyecto llevado a cabo, se realiza una intervención de 10 semanas, así como unos cuestionarios antes y después de la misma, con la finalidad de recoger datos susceptibles a cambios y comparables entre sí.

Tras el análisis de los datos recogidos, se llega a la conclusión de que ambos grupos demuestran una mejora tanto en sus habilidades creativas y artísticas como la expresión emocional de los mismos, con leves diferencias entre ambos.

## **PALABRAS CLAVES:**

Habilidades artísticas, habilidades creativas, expresión y comunicación emocional, programa DISEMFE-Arte.

## **ABSTRACT:**

With this current research, it is intended to verify the results obtained with the educational program “DISEMFE-Arte”, whose purpose is to develop the artistic and creative skills in students through emotional expression and communication. The volunteers of this research are two groups of students with different levels in Primary Education, from eight to twelve years old.

These students come from two different Primary schools from Seville, located in diverse contexts and with their own characteristics. The aim of this project is to compare if the resulting data obtained before and after a 10-weeks intervention have experienced important changes related to the main topics.

As a result of the analysis, we may conclude that both students groups have increased their abilities and their emotional expression, with subtle differences between them.

**KEYWORDS:**

Artist skills, creative skills, emotional expression and communication, DISEMFE- Arte programme.

## ÍNDICE:

<b>1. Introducción.....</b>	<b>6</b>
<b>2. Marco teórico.....</b>	<b>7</b>
<b>2.1. Las emociones.....</b>	<b>7</b>
2.1.1. Concepto de emoción desde diferentes ámbitos de estudio.....	7
2.1.2. Expresión y comunicación emocional.....	9
2.1.2.1. Definición de expresión emocional.....	9
2.1.2.2. Desarrollo de la expresión emocional.....	10
<b>2.2. Emociones en la educación.....</b>	<b>12</b>
2.2.1. Importancia de las emociones en el ámbito educativo.....	12
2.2.2. El papel de la escuela.....	13
<b>2.3. El arte.....</b>	<b>14</b>
2.3.1. Concepto y características.....	14
2.3.2. Evolución del concepto de arte.....	15
2.3.3. La importancia del arte.....	16
2.3.4. Desarrollo del arte y sus habilidades en la escuela.....	17
<b>2.4. La creatividad.....</b>	<b>19</b>
2.4.1. Concepto y características.....	19
2.4.2. Evolución del concepto.....	20
2.4.3. La persona creativa .....	21
2.4.4. La importancia del desarrollo creativo.....	22
2.4.5. Desarrollo de la creatividad.....	24
<b>2.5. Programas educativos en la escuela.....</b>	<b>25</b>
2.5.1. Concepto de programa educativo.....	25
2.5.2. Programas de expresión emocional.....	25
2.5.3. Programas de arte y creatividad.....	27
2.5.3.1. Proyecto Mantovani.....	29
2.5.4. DISEMFE.....	30
<b>3. Investigación.....</b>	<b>31</b>
<b>3.1. Contexto .....</b>	<b>31</b>
<b>3.2. Preguntas de la investigación.....</b>	<b>32</b>
<b>3.3. Objetivos de la investigación. ....</b>	<b>32</b>
<b>3.4. Variables.....</b>	<b>33</b>
<b>3.5. Muestra.....</b>	<b>34</b>
<b>3.6. Diseño de recogida de datos.....</b>	<b>36</b>

<b>3.7.</b>	<b>Diseño de la investigación.....</b>	<b>36</b>
<b>3.8.</b>	<b>Instrumentos de recogida de datos.....</b>	<b>39</b>
<b>3.9.</b>	<b>Análisis de datos .....</b>	<b>42</b>
<b>3.10.</b>	<b>Análisis de resultados.....</b>	<b>43</b>
3.10.1.	Averiguar la efectividad del programa DISEMFE-Arte en el ámbito de las habilidades artísticas y creativas en niños de diferentes edades.....	44
3.10.2.	Comprobar posibles mejoras en la expresión emocional en los alumnos y en cómo se siente cuando lo hacen.....	50
3.10.3.	Mostrar y analizar los datos tanto artísticos como emocionales, obtenidos mediante el desarrollo del programa, teniendo en cuenta las características del alumnado y de su contexto.....	53
3.10.4.	Exponer las dificultades registradas durante el desarrollo del programa en los distintos contextos.....	58
3.10.5.	Manifiestar las opiniones de todos los participantes.....	60
<b>3.11.</b>	<b>Conclusiones.....</b>	<b>67</b>
<b>4.</b>	<b>Referencias bibliográficas.....</b>	<b>68</b>
<b>5.</b>	<b>Anexos.....</b>	<b>71</b>

## **1. Introducción**

El presente trabajo nace como respuesta a una ilusión. La ilusión de poder de influir en una educación en plena regeneración, de intervenir en algunos de los factores menos valorados en la enseñanza y darles cabida en el aula, de ayudar a crecer a niños y niñas más allá del ámbito lógico y racional... De educar en todos los ámbitos al fin y al cabo, ya que es nuestra responsabilidad.

En los últimos años, el tema de las emociones en la edad infantil ha ido tomando terreno e importancia en el ámbito educativo, pero aún se encuentra lejos de material relevante en nuestras aulas. Por otro lado, el arte y la creatividad, esferas que forman parte de nuestro currículum educativo pero marginadas ante el valor que se le otorga a otras competencias. La ilusión del programa de DISEMFE-Arte pone de relieve estas carencias y decide trabajar con ellas, creando una serie de intervenciones que pretende desarrollarlas.

Esta investigación surge a partir del programa y sus resultados, buscando dar respuestas a las preguntas que conforman el punto de partida: ¿Cómo se sienten nuestros alumnos al expresar sus emociones? ¿Saben hacerlo? ¿Es productivo desarrollar un programa de expresión y comunicación emocional en el aula? ¿Cómo de cercanos se encuentran respecto a las esferas que comprenden el arte? ¿Cómo de desarrolladas se encuentran sus habilidades creativas? ¿Podemos mejorarlas?

A continuación, damos respuestas a estas incógnitas, tras la investigación realizada con alumnos de diferentes niveles de Educación Primaria y de distintos contextos.

## 2. Marco teórico

### 2.1. Las emociones

#### 2.1.1. *Concepto de emoción desde diferentes ámbitos*

En nuestro día a día, experimentamos sensaciones distintas en función de aquello que estamos viviendo, con quién compartimos nuestros momentos, y del ambiente en el que nos encontramos. Normalmente, caracterizamos de emociones a esas sensaciones que van cambiando constantemente, y que en una mayor o menor medida, hemos aprendido a controlar, pero... ¿qué son exactamente las emociones?

Según Goleman (1996), las emociones se refieren a «un sentimiento y a los pensamientos que, los estados biológicos, los estados psicológicos y el tipo de tendencias a la acción que lo caracterizan». Existen muchísimas emociones y estas se pueden mezclar entre sí, dando lugar a más matices y gradaciones que posibles palabras que las describan.

El concepto de emoción puede ser considerado desde numerosos puntos de vistas, como la evolucionista, la psicofisiológica o desde la neurociencia, cada uno de ellos abordando el tema desde las características que atañen a su campo. La evolución, por ejemplo, considera a las emociones como una característica genética propia de la especie, que se ha ido complejizando a medida que la sociedad lo ha hecho. Se sugiere que las emociones más básicas, con las que todo el mundo se identifica, sean características de nuestra especie, encauzadas por la experiencia personal y la sociabilización con otros. (Fernandez, Dufey y Morgues, 2007)

Por otro lado, la psicofisiología ha trabajado y recabado información en dos áreas distintas: la primera ha permitido profundizar en los mecanismos que se dan lugar en la tarea del reconocimiento de las emociones, lo cual indica que en cada emoción básica se pueden activar unos patrones psicofisiológicos característicos de la misma, informando así sobre su carácter universal y distintivo.

En la segunda, se ha investigado sobre la individualidad de estos mecanismos por las diferencias que existen entre unos y otros, dando lugar así, a la idea de que las emociones son reguladas individualmente, más allá de ser un fenómeno para la comunicación social.

En este caso, el reconocimiento y la expresión emocional se producirían de un modo particular, dependiente al desarrollo y contexto del momento. (Fernandez, Dufey y Morgues, 2007)

Desde el estudio neurocientífico se han descubierto que existen patrones de activación del SNC que, a través de estructuras y procesos a nivel del mismo, amplían y favorecen la comprensión emocional. Esto quiere decir que existen vías cerebrales específicas para el procesamiento de la información emocional, mostrando así que existe un mecanismo primitivo que modula la interacción y la cognición.

La aportación que brinda la neurociencia es de gran importancia, puesto que puede ir más allá de la metodología tradicional, a través de experiencias científicas que permiten una mayor precisión de la universalidad del reconocimiento de las emociones y pueden aclarar la complejidad e integración de las redes neuronales, relacionadas con los aspectos filogenéticos y periféricos que interactúan en las emociones (Fernandez, Dufey y Morgues, 2007)

Por último, desde un punto de vista sociocultural, las emociones son entendidas como formas de actuar aprendidas en una cultura y realizadas cuando el sujeto lo cree oportuno, produciéndose así unos procesos de andamiaje emocional. (Rebollo, Hornillo y García, 2006). Esta perspectiva se basa en los siguientes puntos:

- Se entiende sentimientos como un proceso relacional, no interno.
- Los instrumentos y recursos para medir las emociones son los que se producen en contextos sociales y que construyen nuestra identidad, es decir, autoestima, estilo afectivo, etc.
- Los sentimientos están limitado moralmente, es decir, indican qué relación se establece con un contexto dependiendo de los valores culturales que se vean implicados en el mismo.

## *2.1.2 Expresión y comunicación emocional*

### 2.1.2.1 Definición de expresión emocional

Las emociones juegan un rol importante en nuestras vidas, y son varios los aspectos que se pueden trabajar de las mismas. Concretamente, todo empieza con el saber compartir aquello que estamos sintiendo, y es ahí donde se sitúa la expresión emocional.

La expresión emocional puede ser definida como una habilidad social fundamental. Las características que definen a esta habilidad, no sólo son importantes para la educación social, sino que, también determinan la forma en la que nuestras emociones afectan a los demás. Si somos capaces de expresarnos emocionalmente de una manera correcta respecto a la situación, conseguiremos una buena respuesta en los demás, mientras que el desconocimiento puede conducir al desastre emocional. (Goleman, 1996)

La expresión emocional se presenta como una evaluación de nuestro grado de conciencia emocional, es decir, de reconocer cómo nos sentimos, expresándolo con palabras, dándoles una etiquetación mediante las palabras correctas. Primero es necesario un buen dominio del reconocimiento de nuestros propios sentimientos, ya que junto a estos, también aparecen las emociones evocadas a partir de objetos cargados de significado o las emociones que tanto verbal como gestualmente nos emiten otras personas. Esto establecerá la base que posteriormente nos servirá para aprender a controlarnos, a moderar nuestros impulsos y reacciones... El papel de la expresión emocional es tan importante que se alza como eje central de cualquier terapia. (Fernández-Berrocal, & Extremera, 2002).

Para conseguir una buena expresión emocional, es necesario un aprendizaje del mismo, que puede surgir a través de trabajar con ciertas herramientas o técnicas, que nos permitan su desarrollo.

Cruz (2014) nos plantea que proporcionar a los niños las herramientas necesarias para que utilicen distintos tipos de lenguaje a la hora de expresarse emocionalmente, es de gran importancia.

El lenguaje corporal, lenguaje musical, lenguaje plástico, lenguaje verbal y no verbal, juego simbólico... todos ellos sirven de vía para el descubrimiento y trabajo de emociones, que junto a la expresión lingüística, se pueden enlazar a las actividades planificadas para la escuela, mediante el juego y la experimentación. Para una buena gestión de las emociones, se deben conectar con los intereses, vivencias, sentimientos, conflictos y necesidades de todos los alumnos y crear un ambiente de confianza y complicidad con ellos; así, se potenciará el desarrollo individual y las habilidades sociales. (Cruz, 2014)

### 2.1.2.1 Desarrollo de la expresión emocional

La expresión emocional tiene un papel principal en el desarrollo de los niños. Al principio, estos aprenden cómo expresar qué sienten por imitación, normalmente de sus padres, y de una manera totalmente espontánea. Estos pueden incluir mensajes verbales o no. El desarrollo emocional que va surgiendo durante la vida de un niño, supone una toma de conciencia sobre la constante presencia de los sentimientos en su día a día y la posibilidad de compartirlos con otros, además de crear la capacidad de relacionarse emocionalmente.

En las primeras etapas, en función de las respuestas que obtengan de sus progenitores, recibirá apoyo o censura respecto a su expresión emocional. Todos los niños, como en otras áreas ocurre, observan cómo sus modelos de referencia viven y expresan sus emociones, adoptando los patrones que ve como propios.

Necesitan poner nombre a aquello que están sintiendo, y es por ello que necesitan una explicación acorde con su edad sobre qué están sintiendo, qué ha ocurrido para que se sientan así y cómo pueden expresarlo. En los casos en los que se nieguen las emociones o no se les permita hablar sobre ellos, los niños pueden terminar muy confundidos.

En investigaciones como las del Dr. John Gottman, se ha descubierto que desatender aquello que sentimos puede tener para los niños unas consecuencias negativas a largo plazo: problemas de comportamiento, dificultad en establecer amistades, bajo rendimiento escolar e incluso problemas de salud más importantes, fueron los casos de manera general obtenidos de niños a los que se les ignoró sus emociones, en comparación con padres que guiaron emocionalmente a los suyos. (Chías and Zurita, 2009)

El desarrollo de habilidades emocionales debe empezar, como vemos, desde edades tempranas, pero eso no quiere decir que sea el periodo exclusivo para ello.

Juan Casassus (2009) define la expresión emocional como una modulación emocional que se adecua según la persona va madurando emocionalmente, una maduración que se va llevando a cabo a lo largo de los años. Cuando esto ocurre, el individuo ya es capaz de separarse de su reacción emocional hacia aquello a lo que se esté observando o percibiendo, y expresa equilibradamente aquello que siente.

Para ello, el autor indica que es necesario estar en contacto con otras personas, ser consciente de lo que sienten y así modular nuestra expresión; estar en sintonía con las emociones de los demás en un grupo, nos permite actuar de forma coherente. También es principal asumir la responsabilidad de qué decidimos hacer con nuestras propias emociones.

Por último nos recuerda que, la capacidad de expresarnos emocionalmente no sólo depende de la forma verbal, sino que emitimos información corporalmente y de otras formas no verbales.

Así pues, la expresión emocional tiene una gran importancia para nuestro bienestar, e influye de tal manera que, un incorrecto control del mismo, puede tener consecuencias muy negativas.

Intentar ignorar o silenciar nuestras emociones provoca el ofuscamiento y la apatía, aunque una expresión sin límites de las mismas, puede provocar en situaciones extremas la caída en enfermedades psicológicas como depresiones, ansiedad, cólera desmesuradas... Mantener controladas las emociones angustiosas y poder hablar de ellas son claves para un bienestar emocional. (Goleman, 1996)

## **2.2 Emociones en la educación**

### *2.2.1 Importancia de las emociones en el ámbito educativo*

Tras conocer el valor que tienen las emociones en el ámbito personal y social, y su influencia en la infancia, es de especial interés centrarse en los procesos de desarrollo que surgen en esta primera etapa de la vida y qué papel tiene la escuela en este aspecto.

Según Henao y García (2009), el desarrollo emocional en los niños es un proceso continuo en el que van siendo conscientes de sus emociones y de las causas de estas, conscientes de que no todos sentimos lo mismo en un determinado momento, y conscientes de las diferentes emociones que otros tienen, a través de sus expresiones faciales. Este desarrollo depende tanto de las experiencias que tengan como de la maduración individual, por lo que sus niveles de comprensión, regulación emocional y capacidad de empatía sean diferentes, lo cual se resume en competencia emocional. (Henao y García, 2009)

A la misma vez, las emociones tienen un papel clave para una completa educación de la ciudadanía, son un eje transversal muy importante, y son muchos los sectores de la sociedad los que señalan su importancia para superar problemas sociales como la violencia de género, violencia escolar, acoso laboral... Los cuales tienen un importante componente afectivo y demuestran un alfabetismo emocional. (Rebollo, Hornillo y García, 2006)

Esto plantea un reto para la educación, que debe buscar la comprensión y explicación de estos fenómenos, además de la creación de propuestas educativas ante los mismos. Se han desarrollado en los últimos años nuevas ideas en la investigación científico-educativa del tema, uniendo el estudio científico desde distintas teorías como el psicoanálisis, el conductismo o las teorías cognitivas con las aportaciones que demuestran qué papel tienen las emociones en los procesos educativos del plano pedagógico.

A partir de estas investigaciones, encontramos varias tendencias en las concepciones científico-educativas sobre el trabajo con las emociones:

- Una pedagogía individual centrada en la persona, basada en la idea de emociones como procesos internos manifestados externamente y relacionada con el control, el entrenamiento, el dominio...
- Una pedagogía sociocultural centrada en la relación entre individuo y sociedad, basada en la idea de emoción como construcción social e interiorizada posteriormente como un patrón personal. Está relacionada con nociones como el andamiaje, regulación, etc.

### 2.2.2 *El papel de la escuela*

En la sociedad de hoy en día, la escuela está adquiriendo de una manera cada vez más frecuente el papel de institución en la que se pueden corregir las carencias emocionales y sociales de los niños. Debido a las características del perfil en alza de familias cada vez más ocupadas con el trabajo y a la escolarización obligatoria, es la escuela el lugar más idóneo donde se pueden impartir este tipo de lecciones. Es así como la escuela se ve obligada a tomar la función socializadora de las familias y adquirir la educación emocional como parte de la suya: para ello se necesita que los maestros sobrepasen su tradicional misión y que todos los que forman parte de la comunidad se involucren más en el mundo escolar.

En cuanto al cómo se imparte esta enseñanza, es donde se halla el verdadero *quid* de la cuestión. Aunque ser maestro conlleva un cierto dominio de la competencia emocional, no todo el mundo está emocionalmente preparado para este tipo de educación: es necesario sentirse cómodo hablando de sentimientos, y se requiere de un mínimo de formación que no se suele dar en la educación normal de un profesor.

Además de la preparación de los maestros, la alfabetización emocional extiende la tarea de la escuela más allá de lo que se trabajan en los programas, ya que también se deben aprovechar las situaciones reales que se produzcan dentro y fuera del aula, donde los alumnos puedan utilizar sus momentos de crisis personal en lecciones de competencia emocional. El recreo o el hogar se convierten así en estupendos refuerzos de la educación emocional, vinculando así escuela, familia y sociedad, y aumentando así las posibilidades de que lo que se aprende en el ámbito escolar sea aplicado más allá del mismo.

Resumiendo, la educación de las emociones debe adecuarse a los cambios que se van produciendo en los niños con los años y proseguir durante los mismos, además requerir una unión entre escuela, hogar y sociedad. (Goleman, 1996)

Desde la escuela, se puede trabajar de forma general qué son las emociones, los tipos que existen (emociones positivas/ negativas, emociones básicas/ derivadas, emociones ambiguas, emociones estéticas, etc.) y sus características (regulación, afrontamiento...). Se debe trabajar de una manera práctica, puesto que se favorece a las competencias emocionales como la conciencia emocional, basada en la capacidad de reconocimiento de las emociones personales y las ajenas a través de distintos ítems. (Bisquerra, 2005)

## **2.3 El arte**

### *2.3.1 Concepto y características*

Tatarkiewicz (1987) define el arte como la capacidad humana, consciente y práctica, de reproducir cosas de su entorno, crear formas, expresar sus propias experiencias, y con los resultados de esto, conseguir una emoción, un disfrute o reacción en el espectador de las mismas.

Según Tatarkiewicz, (1987), el arte tiene una serie de características que sirven para identificarlo, clasificarlo y definirlo. Estas son:

- Produce belleza
- Representa o reproduce la realidad.
- La creación de formas
- Expresa algo
- Produce la experiencia estética
- Produce un choque

### 2.3.2 Evolución del concepto de arte

La belleza, la creatividad, la estética, el arte, la forma son algunos de los principales conceptos se encuentran entre las posesiones más generales y duraderas de la mente humana.

La expresión «arte» se deriva del latín «ars», que a su vez es una traducción del griego «τέχνη». Sin embargo «ars» y «τέχνη» no tenían el mismo significado con el que hoy se conoce la palabra arte. Al principio, designaba la habilidad de un hombre, es decir, la habilidad para producir objetos necesarios aunque hoy día, en realidad el término se acerca más a la referencia de una colección de estos. Con el paso de los años, se puede decir que el término ha ido evolucionando.

En Grecia, Roma y en épocas más tardías como hasta la Edad Media, el arte significaba la destreza que se requería para construir un objeto (el arte del arquitecto, del escultor, del alfarero, del sastre, del estratega, del geómetra, del retórico...). Tenía así, un ámbito más amplio que hoy día, ya que además de bellas artes, integraba los oficios manuales. Durante la antigüedad, hubo una división del arte, aunque no entre bellas artes y artesanía como cabe esperar, sino en función de si su práctica requiriese sólo un esfuerzo mental (liberales) o también uno físico (vulgares). Esta idea persiste hasta el Renacimiento, donde surgió la mayor transformación del término: los oficios y las ciencias fueron eliminadas del ámbito del arte y se introdujo la poesía en su lugar, y por otro lado, se hizo conciencia sobre el arte y los oficios como clases separadas en función de sus destrezas, funciones y producciones. Nacieron así las bellas artes.

Fue así como, aunque en la práctica fuera fluido, el término del arte era bastante inestable debido a que sus criterios para decidir qué era o qué no era arte, y es que el único criterio en teoría era la belleza.

El concepto moderno de arte es aceptable, pero aún sus límites son muy confusos. Existen por lo menos cinco áreas en las que la moderna idea del arte vacila entre diferentes interpretaciones que son a menudo contradictorias:

- ¿Es el arte un término liberal en el que fotografía, cine y algunas otras artes mecánicas son incluidas o sólo las <<formas puras>>?

- Un objeto puede considerarse que es o no una obra de arte dependiendo de qué consideremos el propósito o el logro de su productor.
- Según un contexto, la palabra «arte» puede significar una destreza determinada, y según otro los productos de una actividad realizada con destreza.
- La palabra arte puede ser general y una serie de significados particulares.

Nuestra época ha heredado la definición que establece que el arte es la producción de belleza, y la suplementaria que afirma que el arte imita la naturaleza. Ninguna ha demostrado, sin embargo, ser realmente la adecuada, y esto ha impulsado la búsqueda de nuevas y mejores definiciones. (Tatarkiewicz, W. 1987)

### 2.3.3 *La importancia del arte*

Sabemos definir qué es el arte y reconocerlo, sabemos qué sensaciones nos puede producir e incluso somos capaces de crear arte nosotros mismos, pero... ¿qué nos aporta el arte?

Autores como Porrúa (2001), creen que una completa educación del individuo ha de incluir el contacto con el arte, con las creaciones artísticas de las distintas épocas y estilos, puesto que sus autores son ventanas abiertas a la posible observación de la belleza y de las preocupaciones humanas y espirituales que han sido experimentadas por individuos y etapas a lo largo de los siglos, y que han sido plasmadas en obras arquitectónicas, pictóricas, escultóricas, en un acto de talento, sensibilidad y formación.

El arte es también definido como una herramienta que sirve para fomentar el desarrollo intelectual y emocional de las personas que hacen uso de la expresión artística como una vía para comprender el mundo que les rodea y socializar. Se puede decir así, que el arte tiene una gran influencia en la calidad de vida individual y grupal de nuestra sociedad. (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2016)

Si nos referimos concretamente en la esfera didáctica, trabajar con el arte es beneficioso en los alumnos en múltiples planos (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2016):

- Fomenta el pensamiento abstracto y alternativo, permitiendo desarrollar soluciones más creativas a problemas del día a día
- Potencia el desarrollo de habilidades artísticas y emocionales como pueden ser la sensibilidad o la tolerancia.

- Colabora con el desarrollo de valores sociales como suponen la igualdad de género y la valoración de la diversidad
- Puede incentivar el sentimiento de identidad cultural y permitir un diálogo entre culturas
- Permite indagar en el plano terapéutico cuando es dirigido por personas formadas para ello.

Cuando se relacionan arte y educación, se permite a los alumnos desplegar su potencial más allá de lo que en sus proyectos artísticos encontramos: una educación artística bien planificada y llevada a cabo, les permite desarrollar su motivación, su creatividad y a crecer como personas. (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2016)

#### *2.3.4 Desarrollo del arte y sus habilidades en la escuela*

La Educación Primaria es la etapa en la que se modela la personalidad infantil, por lo que resulta también una etapa decisiva para el desarrollo de habilidades como la estética. Por una parte, una de las funciones de la escuela es contribuir a un pensamiento reflexivo y crítico de los alumnos, además de potenciar la producción propia de ideas creativas; por otra, uno de los objetivos generales de este periodo educativo es que los alumnos utilicen los distintos medios de expresión artística, como la música, la plástica y la dramatización. Esta expresión artística consiste en una vía para que los niños puedan comunicar sus emociones, opiniones y deseos, así como un proceso de desarrollo para su sensibilidad artística, capacidad creativa, y de una visión cargada de valores y aprendizaje sobre las distintas manifestaciones artísticas.

Siempre ha existido un debate sobre la función de la educación como formadora de individuos, en torno a la cuestión de si esta debe tener como meta la formación de la personalidad del ser humano o si debe preparar a éste para la vida; si debe ser pragmatista y utilitarista, o por el contrario tener connotaciones personalistas.

En la actualidad, se cree que ambos objetivos son compatibles si a la preparación de la vida no se le da un enfoque únicamente repleto de valores económicos y profesionales, si no que se incluye también la preparación para la humano, ético, social y artístico, ya que son valores igualmente necesarios en nuestra vida.(Atance & Oriol, 2001).

La UNESCO recogió en un informe titulado “*Aprender a ser*” los siguientes razonamientos como recomendaciones para la educación artística en la escuela (Atance & Oriol, 2001):

- La experiencia artística es uno de los caminos que conducen a una visión y percepción del mundo más completa, en su continua novedad. Es tan necesaria como el desarrollo de la imaginación, que tanto en el campo científico como en la creación científica funciona como resorte.
- Desde la educación, no sólo debe contar el resultado de las creaciones, sino la dedicación de espíritu y corazón que se trabajan
- Se fomenta un interés por lo bello, por que se produzca un relación de reciprocidad entre percibir y comprenderlo desde el ambiente natural y social, y ser capaz de poder responder ante ello.

Si medimos la habilidad artística de los niños, vemos que es algo que fluctúa durante las diferentes etapas, siendo situada “la edad de oro” de la misma en los años preescolares. Esto se debe a que, es muy evidente el empobrecimiento de estas habilidades tras la entrada en las aulas de educación primaria, pero ¿por qué?

La clave de las habilidades artísticas y creativas, según Gardner (2005), se haya en entender las pautas que rigen el desarrollo infantil. En los primeros dos años de vida, el bebé recibe un conocimiento directo del mundo que le rodea, a través de sus sentidos, y su comprensión se limita a los encuentros reales con objetos y personas. Los años siguientes (entre los dos y los siete) están caracterizados por la revolución en el conocimiento, algo imprescindible para la habilidad artística: el niño comienza a conocer y a dominar los símbolos de su cultura, además de desarrollar las habilidades necesarias para captar y comunicar su conocimiento con otras personas. Estas habilidades pueden ser lingüísticas, gestuales, mediante dibujos, arcilla, números...

A partir de los siete años, la inclinación a adaptarse a la convenciones afectan a sus actividades. La creatividad se va viendo sustituidas por la copia fiel de las formas que los rodean, su lenguaje deja de ser metafórico y el trabajo artístico parecer verse empobrecido... aunque esta etapa literal también puede ser una fase decisiva en el desarrollo artístico, en el que aprenden a dominar las normas.

Es a partir de la adolescencia cuando empiezan a aparecer otra sensibilidad hacia el estilo, la expresividad, el equilibrio...

Esta perspectiva del desarrollo ha llevado a la idea del desarrollo de habilidades artísticas que sigue las líneas de una curva en U. La primera parte elevada se refiere al nivel de creatividad en preescolar, que va descendiendo al arco de la U, período de literalidad, y tras esta un resurgimiento en la última parte de la U que equivale al nivel de realización artística más elevado. (Gardner, 2005)

Con las actividades que pongan en práctica sus habilidades artísticas los alumnos pueden desarrollar muchos aspectos de su personalidad: por ejemplo, la expresión corporal puede potenciar sus habilidades artísticas, darles confianza en la expresión de sus emociones ya que serán más ágiles y seguros de su imaginación, voz y movimientos, además de mejorar su capacidad comunicativa.

Desde el punto de vista integral y del crecimiento individual, también se desarrolla la creatividad, la imaginación, la espontaneidad, la observación, la sensibilidad, tolerancia, el pensamiento crítico y alternativo, además de la participación y el trabajo cooperativo. (Cruz, 2014)

## **2.4 La creatividad**

### *2.4.1 Concepto y características*

El concepto contemporáneo de creatividad comprende muchas de las actividades y producciones del ser humano, independientemente de la profesión que desempeñen. Su relación con el arte es indudable, pero no imprescindible. La característica que sí distingue a la creatividad de manera inequívoca y en todos sus ámbitos (literatura, ciencia, tecnología...) es la novedad.

La creatividad supone una novedad, pero no siempre ocurre a la inversa, puesto que este rasgo sujeto a la gradación: todos los trabajos son novedosos desde un punto de vista, pero pueden parecerse a otros desde otros puntos de vista. (Tatarkiewicz, 1987)

Actualmente, desde las perspectivas psicoanalíticas, con autores como Freud a la cabeza, la actividad creativa nace de unos procesos inconscientes de gran importancia, no se considera reflejo de una intención pura, e incluso se asocia a actividades como escribir, dibujar o componer, como ocupaciones donde el individuo creativo tiende a sublimar parte de su energía libidinal. Freud veía un gran paralelismo entre el niño que juega, el adulto soñador y el artista creativo.

Por otra parte, la perspectiva conductista se centra en la recompensa material que busca el artista creativo; autores como Skinner creen que las personas creativas lo son debido a una serie de recompensas o reforzamientos positivos obtenidos. Esta idea ha sido rebatida años después por psicólogos que estudian sobre otros factores bien distintos como motivadores de la creatividad.

En la creatividad, según la psicóloga social Teresa Amabile, la motivación intrínseca posee un gran valor, ya que demostró que las soluciones creativas a distintos problemas surgen cuando las personas realizan actividades por placer, más que en busca de recompensas exteriores. Considera además que, cuando las personas no se sienten evaluadas, la creatividad se ve liberada. (Gardner, 1995)

#### 2.4.2 *Evolución del concepto*

Hoy en día, la creatividad está estrechamente relacionada con el arte, pero Tatarkiewicz (1987) nos enseña en su obra que artista y creador no fueron siempre conceptos vinculados, ya que el término creatividad ha ido evolucionando a lo largo de los siglos.

El concepto no existió durante casi los primeros mil años de nuestra historia, ya que los griegos no tuvieron tal término. Para ellos el arte consistía en hacer y construir objetos siguiendo unos patrones, y la libertad en el proceso no era algo concebible. Los romanos por su parte, si tenían en el latín el concepto <<creator>>, pero alejando al campo de la filosofía, la teología o el arte. Se utilizaba en el lenguaje coloquial como sinónimo de padre o fundador.

Durante la época cristiana, el término se utilizaba en el ámbito teológico y como característica única de Dios. El hombre no era digno de tal concepto con sus destrezas humanas, y esta palabra siguió empleándose de tal manera hasta la Ilustración.

En el siglo XIX, momento de libertad, nuevas ideas y auge del arte, fue cuando el concepto de creatividad se asoció al arte, aunque de nuevo de una forma algo reducida: al principio, aunque el término << creator >> se convirtió en sinónimo de artista, la creatividad se asoció a la poesía, dejando aparte al resto de artes consideradas de imitación a la realidad.

Fue ya en el siglo XX cuando este concepto alcanzó su máxima amplitud, aplicándose a toda la cultura humana: se comenzó a hablar de creatividad en las ciencias, en la política, en la tecnología, y cómo no, en todos los ámbitos del arte. (Tatarkiewicz, 1987)

### 2.4.3 *La persona creativa*

Según Gardner (1995) una persona creativa es quien resuelve problemas con frecuencia, confecciona productos o plantea nuevos aspectos sobre un campo considerado como novedoso pero que tras un periodo de tiempo es aceptado en un contexto cultural específico. Así, según el autor, estas personas poseen normalmente cuatro características:

1. Una persona creativa lo es en un campo y no en todos, es decir, se cuestiona una cualidad creativa de característica universal
2. Los individuos creativos muestran su creatividad de una forma continua y regular, como contradicción a la idea de tener un despunte creativo.
3. La creatividad como solución a problemas ya reconocidos pero en sus exponentes más altos, supone con mayor frecuencia la elaboración de nuevos productos o descubrimientos en temas que aún requieren exploración.
4. Las actividades creativas serán sólo reconocidas así cuando son aceptadas en una cultura concreta, sin ningún tipo de límite temporal para ello: puede ser reconocido al momento, o tras varios siglos.

El desarrollo de la creatividad comienza desde muy temprano, y es que son los niños, en el momento en el que tienen la oportunidad de descubrir el mundo y explorar cuando más potencial creativo acumulará en su vida, del que podrá hacer uso durante toda su vida.

El hecho de tener restricciones durante la infancia en los actos de explorar y descubrir, puede afectar a la creatividad de esa persona, pero normalmente incluso en los casos más estrictos, se consigue conservar algo de curiosidad, ya sea por personalidades fuertes y rebeldes o por algún modelo a imitar.

Lo que define a un individuo creativo son sus modos de aprovechar las intuiciones, sentimientos y experiencias de la infancia, aunque también es necesario un dominio y un trabajo constante de la disciplina. Gardner defiende la idea de que los individuos comienzan a ser creativos incluso antes de tener un dominio en su campo, ante la insatisfacción de seguir a la mayoría, pero de cualquier manera es característico que el creador considere de gran necesidad el cambio.

Estudios historiométricos que examinan colecciones de datos para averiguar qué etapa en la vida de un individuo creativo es más productivo, determinan que el clímax creativo se encuentra durante los 35 y los 39 años, aunque dependiendo del campo en el que se trabaje puede variar: en el caso de los poetas, se encuentra entre los 20 y los 40, mientras que en el ámbito de la historia o filosofía, puede alcanzarse décadas después. (Gardner, 1995)

#### *2.4.4 La importancia del desarrollo creativo*

La creatividad, como hemos visto antes, en algún momento de la infancia comienza a esfumarse: los niños comienzan a ser más escépticos, comienzan a repetir lo que oyen olvidando sus propias teorías, su visión se vuelve más compleja, sus aspiraciones más prácticas y entonces empiezan a dudar de sus facultades. Se culpa a la educación en gran medida, a la escuela y a la enseñanza demasiado guiada de cómo hacer las cosas, de a qué tienen que aspirar, de las valoraciones y las notas, de convertir el explorar en trabajar... Y es porque, según Balaj (2005), la escuela parece no buscar el desarrollo integral sino que es un instrumento para formar a los individuos del futuro en una profesión útil para la propia sociedad.

Esto se demuestra en el número de horas que se dedican a aquellos ámbitos que equivalen al desarrollo del hemisferio izquierdo del cerebro (lenguaje, lógica, matemáticas, capacidad de síntesis...), y cuántas se dedican al hemisferio derecho (creatividad, inventiva, arte, percepción visual...). El primer grupo se desarrolla en la mayoría de asignaturas de un alumno de Educación Primaria, mientras que las demás se condensan en la Educación Artística.

La creatividad no sólo se encuentra en el arte, se puede también desarrollar a través del ingenio, las ideas innovadoras y la capacidad de adaptación al entorno; se puede trabajar desde la ciencia, desde el ámbito empresarial y mediante resolución de conflictos. La creatividad es necesaria para adaptarse en la realidad cambiante en la que vivimos, se debe enseñar a los niños a confiar en el propio ingenio para tener una actitud positiva en la vida y para poder encontrar sus propias soluciones. (Balaj, A., 2005)

Para evitar esta “pérdida” de la creatividad, es necesario que esta también se trabaje en el ámbito escolar, ya sea de manera directa o indirecta. Las habilidades creativas, de igual manera que las artísticas, pueden ser desarrolladas mediante programas que permitan su evolución.

Según Larraz (2015), el desarrollo de las habilidades creativas es fundamental para transformar lo que es un potencial creativo (habilidad que todo el mundo posee en mayor o menor medida) en lo que puede ser denominado como una actitud creativa en general, cuando estas habilidades se trabajan de forma intencionada, voluntaria y consciente. Un contexto ideal para trabajar estas habilidades es la escuela.

Para ello, también se deben tener en cuenta cómo percibimos la creatividad y el conocimiento de aquellas limitaciones que, de manera interna o externa a la creatividad, restringen al pensamiento creativo. Algunos de las barreras hacia las habilidades artísticas y creativas, se pueden hallar en el ámbito cultural, social o emocional, por lo que deben ser trabajadas desde los mismos para lograr su superación. (Larraz, N., 2015)

### *2.4.5 Desarrollo de la creatividad*

Anca Balaj (2005) nos propone distintas técnicas sobre las que partir para desarrollar las habilidades creativas en la práctica escolar, entrenando nuestro cerebro (sobre todo el hemisferio derecho del mismo). Estas técnicas son la improvisación, el extrañamiento y las palabras aleatorias.

La improvisación nos proporciona una vía de acceso a importante información a la que normalmente no atendemos, y nos permite ser espontáneos y creativos en la búsqueda de nuevas soluciones. Nos permite tener más confianza en nosotros mismos, además de ser más abiertos y positivos.

El extrañamiento es una técnica que nos invita a mirar todo lo que conocemos desde una visión nueva para que seamos capaces de ver todas sus verdaderas propiedades. Nuestro cerebro sintetiza la información a lo básico de manera natural, por lo que es sólo la primera vez que vemos algo cuando lo examinamos de una manera más intensa (normalmente en nuestra infancia). Esta técnica nos permite, de forma intencionada, obtener todos estos detalles sacándolos de su contexto habitual.

Las palabras aleatorias es una técnica que muchos artistas usan como disparador creativo, ya que con sólo pronunciar una palabra, nuestra mente desarrolla una imagen mental, que puede estar relacionada con otras muchas imágenes, palabras, recuerdos, emociones, valoraciones... Recibimos una serie de información totalmente personal que queda flotando en nuestro subconsciente. De esta manera, al introducir palabras aleatorias a nuestro pensamiento, podemos obtener nuevos elementos o enfoques, que combinados con nuestra idea principal, nos permitirá obtener ideas diferentes. (Balaj, A., 2005)

## 2. 5 Programas educativos en la escuela

### 2.5.1 *Concepto de programa educativo*

Según Pérez (2000) un programa educativo, desde la pedagogía, es un plan sistemático diseñado por un educador como medio para conseguir unas metas educativas.

Existe un primer proceso de elaboración, y otro de evaluación posterior, las cuales deben guardar una cierta coherencia y armonía entre sí, y para las cuales deben tenerse algunas consideraciones importantes:

- a. Las metas y objetivos educativos son imprescindibles en un programa.
- b. Estas metas y objetivos deben ser adaptados a las características de los sujetos con los que se va a trabajar y a su contexto, siendo asumidos como propios por los agentes del programa
- c. El programa debe estar siempre claramente especificado en cuanto a su destinatario, agentes, actividades, estrategias, procesos, funciones y responsabilidades de quienes lo imparten, manifestaciones esperables, niveles de logro...
- d. Debe también contar con el conjunto de medios y recursos que serán suficientes y estarán adecuados para el logro de las metas y objetivos
- e. Se requiere de un sistema también, que sea capaz de distinguir si las metas se consiguen o no, y en ambos casos en qué nivel; también debe mostrar las carencias y sus posibles causas, como unos objetivos muy altos, aplicación inadecuada de los recursos, fallo en las relaciones humanas, falta de tiempo, momentos inadecuados...

### 2.5.2 *Programas de expresión emocional*

Los programas emocionales enseñan al niño a reconocer qué sienten, a controlarlo de una manera saludable, a reconocer qué sienten los que les rodean, y a diferenciar entre situaciones hostiles de las que la hostilidad procede de nosotros mismos. Algunos programas, como *PATHS (Parents and Teachers Helping Students)*, están divididos por distintas lecciones, que van desde las emociones más fundamentales, como la alegría, hasta las más complejas, como los celos o la culpa. (Goleman, 1996)

Debido a cuestiones problemáticas que surgen en los jóvenes de casi todo el mundo, como consumo de alcohol en menores o los embarazos no deseados entre otros, y cuyas causas se encuentran en ámbitos emocionales desbordados, son muchas las medidas que se intentan para evitar llegar a estos casos. Entre ellos, los programas emociones desde edades tempranas.

Uno de estos es el programa “Social and Emotional Aspects of Learning”, también conocido como SEAL (Aspectos Sociales y Emocionales del Aprendizaje), una estrategia de apoyo activo de Reino Unido que promueve propuestas para niveles tanto de Educación Primaria como Secundaria.

Se proponen programas específicos para ayudar a niños y jóvenes desde el aspecto emocional y social, desde un marco integrador, desarrollando así sus habilidades emocionales en ambientes estimulantes y positivos. Estos programas suelen encontrarse bajo la etiqueta de Inteligencia emocional, pero van más allá de estos, tratándose habilidades básicas como la percepción emocional, comprensión emocional, regulación emocional, expresión emocional, y otros aspectos más relacionados con la personalidad como autoestima, perseverancia o el optimismo.

En España encontramos también diferentes movimientos educativos sobre educación emocional o socioemocional, que surgen como respuesta ante la preocupación de los docentes por cambiar algunos aspectos de la escuela ante las necesidades actuales. Pero la inclusión de los aspectos emocionales plantean también algunas dificultades o limitaciones como falta de formación en el ámbito por parte de los educadores, o la falta de efectos reales y eficacia de algunos de los programas de intervención que levantan debates aún.

Estos programas se basan fundamentalmente en cuatro áreas donde una falta de habilidad emocional puede crear problemas de conducta entre los jóvenes. Estas son las relaciones interpersonales, el bienestar psicológico, el rendimiento académico y la aparición de conductas disruptivas.

Todas estas áreas son tratadas mediante la inteligencia emocional para prevenir futuras malas conductas; en nuestro caso, por su cercanía con la expresión emocional y al desarrollo académico, vamos a tratar con un poco más de profundidad el ámbito del rendimiento escolar. (Fernández-Berrocal, & Ruiz, 2008)

### *2.5.3 Programas de arte y creatividad*

*The Art of Learning* o el Arte de Aprender, es un programa educativo llevado a cabo por la organización independiente *Creative Culture & Education*, de Reino Unido, cuyo objetivo es utilizar los procesos artísticos y creativos para mejorar las funciones mentales prácticas de nuestros jóvenes y potenciar la confianza en el ámbito creativo de los docentes. Este programa está compuesto de sesiones para el aula, que parten desde prácticas artísticas y creativas, asesoramiento digital e incluso apoyo técnico.

Las actividades, basadas en la dinamismo y el carácter lúdico, promueven características el desarrollo cognitivo, la habilidad memorística, el control inhibitorio de niños y jóvenes en beneficio de capacidades como el logro, la colaboración, la seguridad en sí mismo y el compromiso a través de un aprendizaje que se disfruta.

En este programa, además de los alumnos, los docentes y otras personas cercanas al sector que participan, comentan la mejora del entusiasmo, la motivación y la energía de sus estudiantes con respecto el ámbito artístico, sobre todo en las aulas de ambiente más tradicional. (Creative Culture & Education Company)

Desde poco antes de mediados del siglo XX, la importancia sobre la creatividad comienza a tomar cuerpo en el contexto educativo y formativo. En 1931 se llevan a cabo los primeros cursos sobre la formación para desarrollar la creatividad, basados en la aplicación de técnicas y estrategias creativas conocidas aún hoy día, como el “brainstorming”. Posteriormente, se desarrollan cursos para la resolución de problemas en el ámbito de la educación en Universidades, para después ser llevados a centros de Enseñanza Secundaria y Primaria.

Algunos de los objetivos que se pretenden alcanzar con esta serie de programas, según Sanz de Acedo y Sanz de Acedo, (2007):

- Estimular la percepción analítica del medio físico y social
- Adquirir destrezas y habilidades cognitivas
- Desarrollar procesos de ideación, indagación, imaginación y toma de decisiones
- Potenciar la fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración
- Crear actitudes positivas hacia la transformación personal como la formación de conductas interrogativas, críticas, tolerantes, y abiertas al cambio
- Inculcar una disposición creativa

Son muchos los programas que se han hecho en este ámbito, y algunos de los más destacados son los pioneros “*Programa de pensamiento productivo*” elaborado por Covington, Crutchfeld & Davies en 1966 y el “*Programa CoRT ( Cognitive Research Trust - Asociación de Investigación Cognitiva)*” desarrollado por De Bono (1985). Otros importantes a nivel internacional son “*El Programa de Creatividad Aplicada Total*” de Williams y colaboradores (Torre, 1991) y; El Proyecto Arcoíris de Sternberg y colaboradores basado en la teoría de la inteligencia del mismo autor (Smith y Smith, 2010).

En la actualidad, el Proyecto de Creatividad para la Educación Superior( Creativity in Higher Education ) se llevó a cabo en 2006 por European University Association con el apoyo de la Comisión Europea en el marco del Programa de Sócrates, donde participaron hasta 33 instituciones educativas de 21 países diferentes. Se trabajaron los temas de: asociaciones creativas, estudiantes creativos, ciudades creativas e instituciones de educación superior creativas.

A nivel nacional, existen otro programas que van en la misma línea del desarrollo de la creatividad en el aula ordinaria en estudiantes de Educación Primaria y Secundaria, de la mano de autores diseñadores y evaluadores como Prieto, López, Bermejo, Renzulli y Castejón. Los resultados obtenidos de estos programas mencionados han sido valorados como muy positivos tras su aplicación. (Larraz, 2015)

### 2.5.3.1 Proyecto Mantovani

El proyecto Mantovani es un proyecto educativo que surge en Argentina en la década de los 80, fundada en la práctica de una nueva Pedagogía con una perspectiva transformando de la educación, acercándose al mundo cambiante y moderno de hoy día. Caracterizada por inculcar en sus estudiantes las habilidades necesarias para estar preparados ante los retos del siglo XXI, cuenta entre sus ejes principales con el arte y la creatividad.

Sobre la idea de una escuela tradicional que asocia la creatividad únicamente a las disciplinas estéticas y al arte como una actividad complementaria o extraescolar, este proyecto se plantea la educación por el arte como uno de los motores de la nueva educación, caracterizada por ser activa, placentera e integral.

Se desarrolla en este contexto un programa donde el arte no es considerado como fin, sino como medio. Pretende así que sea un medio relevante sobre el que construir una formación integral, permitiendo que las habilidades artísticas faciliten la expresión y la madurez del alumno. Su finalidad es la de ampliar las capacidades del alumno a través del arte integrado en el proceso educativo.

Para ello, se integran las ideas de taller y clases, se propone técnicas como enseñar matemáticas mediante la teatralización, o física a través de la música. Se trabaja este programa desde la idea de profundizar la unicidad de cada proceso, con el que se trabaja en cada área, ya que la correlación e integración de ambos aspectos puede necesitar su tiempo y se debe crear una dinámica de aprendizaje propia de la actividad y del sujeto que aprende. Se pretende así, conseguir procesos de aprendizaje creativos, que permitan florecer en los alumnos las habilidades de expresión, razonamiento y acción, donde el arte y la creatividad, son el puente hacia los mismos. (Germán, 2017)

### 2.5.4 *DISEMFE*

DISEMFE es un programa creado a partir de las experiencias con estudiantes de Utah Valley University y profesores de varios colegios elementales de Chile, con el objetivo de mejorar la expresión emocional en personas de diferentes edades para así ayudarles a paliar así los conflictos emocionales que les surgen en su vida. Es la comunicación de emociones la que permite liberarnos de aquellas opresiones que vamos acumulando tras alteraciones emocionales que se dan en nuestra vida.

A partir de la idea general, son numerosos los subprogramas que han ido evolucionando con versiones como DISEMFE-Leyendas, DISEMFE-Crea o DISEMFE-Arte, los cuales poseen matices en común, persiguen los mismos objetivos, pero se centran en diferentes aspectos.

Además, el programa cuenta con adaptaciones para ser trabajado en diferentes etapas, como para Educación Especial, Educación Infantil, Educación Primaria o Básica, Educación Secundaria o Medio, Universidad, Tercera Edad (en proyecto).

En el programa se estimula a los alumnos para que desarrollen su expresión emocional a partir de los sentimientos que tienen en su interior y que, o no entienden o no saben cómo exteriorizarlos. Por eso, se deben crear espacios en los que se reflexione sobre qué estamos sintiendo y se expresen.

DISEMFE-Arte, es uno de los subprogramas planteado con la finalidad de mejorar las esferas académicas, personales y sociales del alumnado, a través de una disminución de reducción de tensiones emocionales o prevención de las mismas, que afecten a su vida, además de desarrollar las habilidades artísticas y creativas de estos, mediante pintura, arte, música, modelado, escritura, expresión corporal... (Clares, 2018):

Algunos de los objetivos más generales que persigue este programa es:

- Disminuir las tensiones emocionales del alumnado
- Crear una atmósfera física y temporal, donde los alumnos se sienten cómodos para hablar de sus emociones y oír sobre las emociones de los demás
- Evitar los problemas que surgen en la escuela que nacen a partir de las emociones
- Incrementar las capacidades del alumnado respecto a la expresión de emociones.
- Potenciar las habilidades creativas, mediante la comunicación emocional.

### **3. Investigación**

La investigación, según Hernández, R., Fernández C. & Baptista C. (2010) es “un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno”. Sabemos que nuestra investigación trata en torno sobre un programa concreto diseñado para el desarrollo de las habilidades creativas y artísticas, a partir de una serie de sesiones con actividades ligadas a la expresión y comunicación emocional... ¿pero qué tipo de investigación manejamos?

En nuestro caso, debido a los objetivos que persigue, las características de su modo de recolección de información y en general su estructura, se puede decir que la investigación es mixta. Una investigación mixta según Hernández, Sampieri y Mendoza (2008) “representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio.” Es decir, usa tanto la recolección de datos con base en mediciones numéricas proporcionadas por test de elección de ítems, como datos abiertos no basados en números, sino en preguntas abiertas para desarrollar. (Hernández, R., Fernández C. & Baptista C., 2010)

A continuación, se ofrece desglosado el cuerpo de la investigación, según las características comentadas.

#### **3.1 Contexto**

La investigación se ha llevado a cabo con dos grupos de alumnos de Educación Primaria: uno de ellos, el curso de 5º de Primaria del CEIP Cristóbal Colón, situado en el barrio del Tiro de Línea, en Sevilla. El segundo grupo está formado por alumnos de diversas edades, comprendidas entre 8-12 años, estudiantes del CEIP Juan de Mesa, situado en la localidad Tocina- Los Rosales, ámbito también de la ciudad hispalense.

El Tiro de Línea es un tranquilo barrio de clase media-baja trabajadora, donde predominan las personas de tercera edad y algunas zonas de inmigrantes y de etnia gitana.

Este hecho origina una gran interculturalidad en el alumnado del centro educativo Cristóbal Colón. El centro se encuentra en el interior del barrio, y se ve influido el ambiente del mismo, notable en comportamientos y hábitos en algunos de los niños.

Por otro lado, la investigación realizada con el grupo formado por alumnos del CEIP Juan de Mesa, fue llevada a cabo en un contexto distinto. De manera extraescolar, durante la duración del programa, un número limitado de alumnos de la localidad se reunieron de forma voluntaria en la biblioteca municipal para realizar las actividades. El marco socio-económico de esta localidad es un poco más elevado que el del barrio anteriormente descrito, y el hecho de participar de una manera voluntaria, propició un desarrollo de la investigación con otros matices.

### **3.2 Preguntas de la investigación**

Las preguntas de investigación son cuestiones que nos dirigen hacia las respuestas que se pretenden conseguir con la investigación. Estas preguntas no abarcan siempre todo el contenido a tratar, sino que resumen los rasgos más importantes que guiarán la investigación o el propósito del mismo. (Hernández, R., Fernández C. & Baptista C.. (2010)

Las preguntas de investigación nos ayudan a entender la finalidad del proyecto, y están directamente ligados con los objetivos que la sustentan y con los resultados que se obtienen. A continuación, las preguntas que sustentan la investigación y a las que se les pretende dar respuesta durante el mismo:

- ¿Qué repercusiones tiene el programa para el desarrollo de habilidades creativas y artísticas en niños de diferentes cursos de Educación Primaria?
- ¿Depende la repercusión del mismo según la edad de los niños? ¿Y según el contexto?
- ¿Cómo influye el trabajo con la expresión y comunicación emocional en los niños?
- ¿Qué opinión tienen los alumnos y el docente tras la realización del proyecto?

### **3.3 Objetivos de la investigación.**

Los objetivos de investigación establecen qué se pretende con la investigación, son las guías del estudio, por lo que se deben tener siempre presente y ser expresados con total claridad. (Hernández, R., Fernández C. & Baptista C., 2010).

En función de su ambición y del contenido que pretendan alcanzar, pueden ser considerados como objetivos generales u objetivos específicos. El objetivo general de esta investigación es:

- Analizar el funcionamiento del desarrollo y los resultados del programa para el desarrollo de habilidades artísticas y creativas a través de la expresión y comunicación emocional de DISEMFE- Arte.

A partir de este objetivo general, nacen los siguientes objetivos específicos:

- Averiguar la efectividad del programa DISEMFE-Arte en el ámbito de las habilidades artísticas y creativas en niños de diferentes edades.
- Comprobar posibles mejoras en la expresión emocional en los alumnos y en cómo se siente cuando lo hacen.
- Mostrar y analizar los datos tanto artísticos como emocionales, obtenidos durante actividades de intervención para comparar las distintas edades y contextos de los alumnos.
- Exponer las dificultades registradas durante el desarrollo del programa en los distintos contextos.

### **3.4 Variables**

Hernández R., Fernández C. y Baptista C. (2010) afirman que: "Las variables de una investigación se definen como una propiedad que puede variar y cuya variación es susceptible de medirse u observarse. De manera que entendemos como cualquier característica, propiedad o cualidad que presenta un fenómeno que varía, en efecto puede ser medido o evaluado" (p.93).

Las variables de esta investigación se exponen a continuación en relación a los objetivos a los que corresponden para una comprensión más fácil. Estos se centran en:

- Averiguar la efectividad del programa DISEMFE-Arte en el ámbito de las habilidades artísticas y creativas en niños de diferentes edades.
  - Nivel de habilidad artística de los alumnos.
- Comprobar posibles mejoras en la expresión emocional en los alumnos y en cómo se siente cuando lo hacen.
  - Capacidad de los alumnos de comunicarse emocionalmente.
  - Valorar la expresión de sus emociones como algo positivo.
- Mostrar y analizar los datos tanto artísticos como emocionales, obtenidos durante actividades de intervención para comparar las distintas edades y contextos de los alumnos.
  - Resultados obtenidos durante la aplicación del programa DISEMFE-Arte.
  - Diferencias o similitudes teniendo en cuenta las distintas edades y contextos.
- Manifiestar las opiniones de todos los participantes en el proyecto.
  - Opinión de los sujetos y docente tras el programa.
- Exponer las dificultades registradas durante el desarrollo del programa en los distintos contextos.
  - Dificultades encontradas durante el desarrollo del programa.

### **3.5 Muestra:**

La muestra equivale al grupo de personas de interés sobre las que se recogerán los datos en una investigación, que debe ser definida antes de empezar con la misma. Deberá ser un grupo representativo para que, los resultados encontrados puedan generalizarse o extrapolarse al resto de población de las mismas características.

Dentro de la muestra podemos encontrar poblaciones objeto, es decir, un conjunto de los casos que tienen unas características específicas comunes entre sí, y sobre los que delimitamos nuestra investigación. (Hernández, R., Fernández C. & Baptista C., 2010).

En nuestro caso, vamos a trabajar con una población objeto formada por un total de 44 sujetos, que provienen de dos centros educativos distintos y uno de ellos está formado por alumnos de distintas edades.

<b>Centro</b>	<b>Contexto</b>	<b>Tipo de Centro</b>	<b>Nivel</b>	<b>Nº Alumnos</b>	<b>Educación</b>
CEIP Cristóbal Colón	Barrio Tiro de Línea	Público	5º Primaria	22	Educación Primaria
CEIP Juan de Mesa	Localidad Tocina- Los Rosales	Público	2º Primaria 2 <i>alumnos</i> 3º Primaria 3 <i>alumnos</i> 4º Primaria 4 <i>alumnos</i> 5º Primaria 6 <i>alumnos</i> 6º Primaria 1 <i>alumno</i>	16	Educación Primaria

*Tabla Nº 1: Muestras participantes en la investigación*

En la tabla se muestran los dos grupos de sujetos con los que se ha trabajado y sus características contextuales. Por un lado, el centro educativo público del Tiro de Línea (Sevilla), el CEIP Cristóbal Colón, el cual estaba formado por un grupo de 22 alumnos de 5º de Primaria. Y por otro lado, el grupo de 16 alumnos del CEIP Juan de Mesa, de la localidad de Tocina-Los Rosales, también de carácter público, aunque el proyecto no se llevara a cabo en horario lectivo. Con la finalidad de conseguir resultado más variados y enriquecedores, este grupo se organizó de manera extraescolar por alumnos de distintos niveles, para poder ver así hasta qué punto la edad influye en los resultados del programa.

### 3.6 Diseño recogida de datos:

Para un mayor detalle de la recogida de datos en la aplicación del programa DISEMFE-Arte, ofrecemos la siguiente tabla con el diseño de la misma:

<b>Grupo</b>	<b>Recogida de información previa</b>	<b>Intervención</b>	<b>Recogida de información posterior</b>
CEIP Cristóbal Colón	O <sub>1</sub>	X <sub>1</sub> O <sub>2</sub>	O <sub>1</sub>
CEIP Juan de Mesa	O <sub>1</sub>	X <sub>1</sub> O <sub>2</sub>	O <sub>1</sub>

*Tabla N°2: Diseño de recogida de datos para la investigación*

En esta investigación, se va a trabajar con dos grupos de sujetos correspondientes a dos centros educativos diferentes, a los que se les recogerá información antes de comenzar el programa y al finalizarlo (O<sub>1</sub>). Durante la aplicación del programa (X<sub>1</sub>) también se recoge información en las intervenciones (O<sub>2</sub>), es decir durante, con datos distintos a las de antes y después del programa (O<sub>1</sub>).

### 3.7 Diseño de la investigación:

Hernández, R., Fernández C. & Baptista C. (2010) definen el diseño de investigación como “el plan o estrategia que se desarrolla para obtener la información que se requiere en una investigación. Incluye los procedimientos y actividades tendientes a encontrar la respuesta a las preguntas de investigación”. (p. 120)

Nuestra investigación está centrada en los dos grupos previamente detallados, con la finalidad de poder comparar los resultados entre sujetos de distintas edades y contextos. Detallamos a continuación el plan seguido durante la aplicación del programa de DISEMFE- Arte.

### *Fases del programa:*

#### 1. Preparación previa al estudio:

En esta fase, en primer lugar se seleccionaron las muestras, objeto de investigación, siguiendo las instrucciones establecidas por el programa. Para el grupo del colegio, primero contactamos con la directora del centro y se le explicó en qué consistía detalladamente el programa y su finalidad; tras mostrar su conformidad, ella misma les proporcionó la información a los tutores de los cursos de Educación Primaria y la tutora de 5º curso, se mostró interesada en participar.

Por otro lado, para la formación del grupo extraescolar, nos pusimos en contacto con un número de familias conocidas, padres de alumnos de cualquier nivel entre 1º y 6º curso de Educación Primaria, a los que se les proporcionó la misma información sobre el programa y su finalidad. Tras la aceptación y conformidad por parte de los padres y de los alumnos en la participación del mismo, se les convocó en la biblioteca municipal para llevar a cabo las sesiones (tras el previo permiso concedido de los responsables de la biblioteca.)

#### 2. Desarrollo del programa:

- a) Diagnóstico Inicial: para comenzar el programa, primero se reparten dos cuestionarios para la recogida de datos previos, los pre-tests de *Cuestionario Alumnado 1* y *Cuestiones sobre arte*.

El *Cuestionario Alumnado 1* consta de una serie de preguntas relacionadas con aspectos socioemocionales que los sujetos viven en su día a día. En el pre-test *Cuestiones sobre arte* se le presenta a los alumnos una serie de actividades para medir sus habilidades artísticas y creativas.

- b) Actividades: supone el cuerpo del programa. Durante 10 sesiones se llevan a cabo una serie de actividades de expresión y comunicación emocional relacionadas directamente con actividades artísticas.

En estas, se recogen todos los datos proporcionados por los niños durante y tras las sesiones mediante el *Cuestionario Alumnado 2a* y *Actividades*, un cuaderno de trabajo personal del que hacen uso según la actividad indique y permite una valoración de cada una de ellas.

- c) Diagnóstico final: al finalizar con las sesiones del programa, se vuelven a pasar unos cuestionarios para recoger los datos finales.

Estos son los post-test de *Cuestionario Alumnado 1* y *Cuestiones sobre arte*, con los cuales podremos analizar la diferencia con los datos recogidos antes del programa. También el test *Cuestionario Alumno 2b* con el cual se tomarán las opiniones de los alumnos respecto a lo aprendido en el programa; y por último el *Cuestionario para profesorado*, para conocer las valoraciones de los docentes que hayan participado.

### 3. Análisis de datos

Para el análisis de datos de todos los cuestionarios, contamos con varias herramientas que nos permiten anotar los resultados obtenidos según cada uno de ellos.

- Para el *Cuestionario Alumnado 1*, los datos se recogerán en la hoja Excel, *Cuestionario Alumnado\_1\_2\_arte\_1*, tanto el pre-test como el post-test del mismo, siendo anotados con distintos colores para se diferenciación.
- Para las *Cuestiones sobre arte*, también se recogerán en la misma hoja de Excel *Cuestionario Alumnado\_1\_2\_arte\_1*, guardando los resultados en diferentes colores si son pre-test o post-test. Las imágenes y el texto correspondiente a estas cuestiones son archivadas en otro Excel, *Cuestionario\_alumando\_1\_y\_2\_arte\_2*.
- En el *Cuestionario Alumnado 2a* y *Cuaderno de Actividades*, los sujetos habrán anotado las intervenciones relevantes de cada actividad y la valoración de cada sesión, por lo que podremos obtener los resultados del mismo documento.
- Para el *Cuestionario Alumno 2b*, los datos de opinión de los alumnos serán recogidos en la hoja Excel *\_Cuestionario\_alumando\_2B*.
- Y por último para el *Cuestionario para profesorado*, de igual manera los datos serán recogidos en la hoja Excel *\_Cuestionario\_profes*.

### *Temporalización*

Como se ha mencionado con anterioridad, la temporalización requerida por el programa es de una sesión para los pre-test, 10 sesiones de 1 hora/ 45 min a la semana para el programa y una sesión final para los post-test.

### 3. 8 Instrumentos de recogida de datos

Todos los instrumentos que se han utilizado durante la investigación son:

- Cuestionario al alumnado (pre-test y post-test del *Cuestionario al alumnado 1* de Educación Primaria)
- Análisis de las habilidades artísticas y creativas (*Cuestiones sobre Arte*)
- Cuestionario para la anotación de intervenciones en las actividades y valoración de los alumnos conforme transcurre el programa en cada actividad. (Cuadernillo de trabajo de *Cuestionario Alumnado 2a* y *Cuaderno de Actividades*)
- Valoración de los alumnos tras el desarrollo del programa (*Cuestionario al alumnado 2b*).
- Encuesta al profesor/a sobre la experiencia de la aplicación del proyecto (*Cuestionario para profesorado*).
- Registro de incidentes críticos (*RIC*)
- Memoria docente.

A continuación, vamos a explicar de manera más detallada en qué consiste cada instrumento y la finalidad de los mismo. En el apartado de anexos, se puede encontrar algunos de estos mismos documentos oficiales.

- *Cuestionario alumnado 1*: es un cuestionario indicado para alumnos entre 8 y 12 años, donde encontramos 17 preguntas relacionadas con sus sentimientos, sentimientos de personas cercanas, situaciones concretas donde tienen que elegir cómo actuarían... Cada pregunta tiene 4 posibles respuestas graduales y el sujeto tiene que elegir una.

La finalidad de este cuestionario es saber qué cercanía tiene el alumno con diversos ámbitos relacionados con los objetivos del programa. Se vuelve a pasar una vez finalizado el mismo para saber si hay cambios originados por el programa.

- *Cuestiones sobre arte*: es un documento formado por 4 apartados: el apartado A dónde se les pide que hagan un dibujo de un animal concreto; el apartado B donde se pide que se modele con plastilina ese mismo animal; apartado C consta de varias preguntas sobre la relación entre el sujeto y la música; y el apartado D, donde se pide que se invente un breve relato con unas pautas.

Para evitar que durante su realización los alumnos tomen de referencia los dibujos de sus compañeros, existen 6 variantes en las que el animal a representar en los apartados A y B cambian.

La finalidad de este cuestionario es ver cómo se encuentran los alumnos en relación al arte y a las modalidades del mismo que se van a trabajar durante el proyecto. Se vuelve a pasar tras el mismo para ver hasta qué punto sus habilidades artísticas y creativas se han visto influenciadas.

- *Cuestionario Alumnado 2a y Cuaderno de Actividades:* también conocido como Cuaderno de trabajo, este documento consta de varias páginas en las que cada actividad tiene un espacio para recoger las intervenciones que sean necesarias durante las actividades a realizar y una tabla con varias cuestiones a valorar. Estas son:

- ¿Te ha parecido difícil o fácil el juego?
- ¿Te ha gustado el juego?
- ¿Te ha parecido divertido el juego?
- ¿Volverías a hacer el juego?

Al contestar estas cuestiones, los alumnos disponen de un intervalo del 0 al 6, en que 0 es la puntuación mínimo y 6 la máxima. Debajo de la tabla cada alumno puede aportar aspectos extras a dicha actividad como qué es lo que más le ha gustado, lo que cambiaría, lo que le ha sorprendido...

La finalidad de este cuaderno de trabajo es doble: por un lado, recoger las intervenciones adecuadas a la actividad del alumnado, para permitirle un tiempo a que reflexione sobre su opinión y así poder tener un registro de las misma.

Por otro lado, con este cuaderno conocemos la valoración del alumnado de las actividades en diferentes niveles (dificultad, diversión...)

- *Cuestionario 2b:* este cuestionario consta de 4 preguntas de varias respuestas en la que tendrán que elegir una por pregunta, con las que los alumnos valorarán las actividades del programa de forma general. Tras esto, hay que otras 4 preguntas abiertas de desarrollo donde se pide la valoración de los alumnos sobre qué actividades les ha gustado más, cuáles menos, cosas que han aprendido, etc.

La finalidad de este cuestionario es obtener una valoración a un nivel más general y posibles mejoras desde el punto de vista de los sujetos.

- *Cuestionario para profesorado*: en este cuestionario aparecen 20 preguntas de respuesta múltiple en la que el docente a cargo del grupo debe responder, eligiendo la más cercana a su opinión sobre varios de los aspectos del programa.

La finalidad de este cuestionario es saber la opinión de los profesores en cuanto a los objetivos previstos por el programa, una vez finalizado el mismo.

- *Registro de Incidentes Críticos*: El RIC es un registro que recoge cualquier incidente producido durante el desarrollo del programa, ya sean relacionados con las sesiones en concreto (problemas con de organización, falta de tiempo, algo que les haya gustado especialmente...), así como aspectos que los mismos alumnos compartan que nos puedan ayudar a comprenderlos mejor (como alguna preocupación o dificultad que tengan, problemas escolares o familiares...)

La finalidad de este registro es tomar breves notas de situaciones relevantes para evitar que se olviden y que puedan servir tanto al docente como a la investigación a la hora de conocer el alcance de las sesiones.

- *Memoria Docente*: la memoria está formada por una reflexión y una valoración personal por parte de los que hemos desarrollado el programa, recopilando aquello que nos haya resultado más llamativo, algún cambio que creamos conveniente, y el desarrollo en sí de las actividades, expresado con total libertad.

La finalidad es la de poder recabar más información sobre el cómo han ido fluyendo las actividades, para dar una mayor consistencia al análisis de los datos recogidos, ya que el cómo haya ido evolucionando el programa es tan importante como el qué hemos obtenido del mismo.

### 3. 9 Análisis de datos

En este apartado, se explican todos los pasos a seguir para el análisis de los datos recogidos por cada instrumento de la investigación, detallando qué datos se obtienen con cada uno de ellos, la finalidad de esa información y qué hacemos con esos datos para su análisis.

Para comenzar con el mismo, nos situamos en el primer momento de recogida de información, previa a la intervención.

1. Con el *Cuestionario alumnado 1*, recogemos mediante preguntas tipo test unos datos cuantitativos de los alumnos que nos proporcionan información acerca de aspectos biográficos del alumno y sobre su cercanía con la expresión de emociones. Este segundo aspecto es el que analizaremos en profundidad. Se analizarán mediante la contraposición y comparación que los datos del cuestionario previo y posterior a la intervención nos permiten, con la intención de hacer notable cualquier cambio entre ellos.

2. El siguiente instrumento del que se analizarán resultados es el documento *Cuestiones sobre arte*, con el que se recogen datos de manera cualitativa y cuantitativa sobre arte. De igual manera que en el anterior, estas cuestiones se pasan antes y después de finalizar el programa, con el objetivo comparar sus respuestas en su análisis para saber si denotan un desarrollo de habilidades artísticas o creativas. Para ello, las producciones se analizarán acorde a sus características, valorando de manera objetiva si demuestran algún desarrollo.

3. Del instrumento *Cuestionario Alumnado 2a y Actividades* se analizará la valoración dada por los alumnos en cada una de las actividades del programa, mediante una pregunta abierta y una tabla de puntuaciones del 0 al 6.

Se puede analizar así, información como qué sesiones han sido las favoritas o las menos interesantes, además de las producciones o respuestas propias de algunas de las actividades recogidas junto a este instrumento, comparando las diferencias entre centros y edades. Se trabajan datos cualitativos y cuantitativos.

4. Con el *Cuestionario 2b* se analizará una vez acabada la intervención las valoraciones generales del programa. Tanto de forma cuantitativa como cualitativa, se recogen los datos para ser organizados y analizados en función de los contenidos de estos.

5. Al docente del aula se les recogerá mediante el *Cuestionario para profesorado*, un su valoración sobre la metodología llevada a cabo durante la aplicación del programa así como posibles cambios percibidos en el alumnado mediante un test. Su análisis expuestos en una escala de valores nos permitirá saber qué visión ha tenido el profesor o tutor del grupo sobre el programa, cuáles han sido sus rasgos más positivos, qué cambios realizaría...

6. Por último, se tendrán en cuenta como datos aquellos recopilados por el Registro de Incidentes Crítico y la memoria docente, y se analizarán de forma cualitativa recopilando los datos relevantes durante la intervención del programa tanto posibles problemas o dificultades, como puntos positivos.

### **3. 10 Análisis de resultados**

Tras la explicación de las líneas generales de esta investigación, la presentación y análisis de todos los instrumentos de recogida de datos y propia realización de la intervención, se presentan ahora todos los resultados obtenidos en base a los objetivos iniciales y sus variables.

Para ello, se van a presentar objetivo a objetivo, los datos obtenidos relacionados con cada uno de ellos y una descripción que los esclarece.

### *3.10.1 Averiguar la efectividad del programa DISEMFE-Arte en el ámbito de las habilidades artísticas y creativas en niños de diferentes edades.*

Para la consecución de este objetivo, se han tenido en cuenta las diferentes muestras tomadas de índole artística y creativa mediante el cuestionario *Cuestiones sobre arte*, en la actividad de modelaje plastilina. Cada alumno de cada centro, realizó tanto de manera previa como posterior a la intervención esta actividad con sus indicaciones pertinentes.

El análisis de estos datos consistirá en una comparación de las características creativas y artísticas que estas obras poseen en función del momento de realización, diferenciando los grupos que las han trabajado. Por otra parte, también se analizarán las obras surgidas en el grupo del CEIP Juan de Mesa en función de las edades de los alumnos, ya que este puede ser un factor determinante.

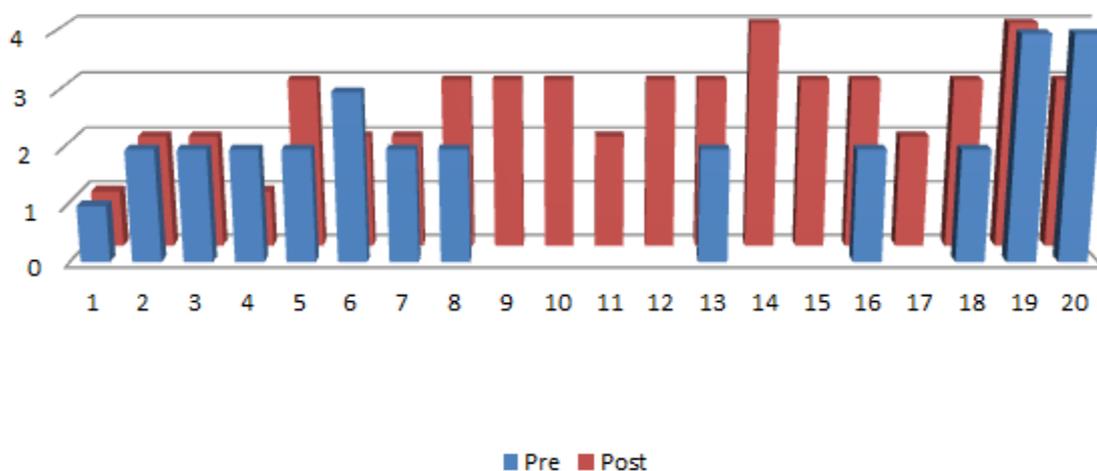
En las actividades llevadas a cabo sobre el modelaje, se les indicaba a los niños qué animal debían representar habiendo seis tipos: gato, perro, conejo, caballo, pájaro y gallina. La razón fundamental del uso de estos seis tipos diferentes de animales, se basaba en darles la oportunidad a cada uno de ser originales de sus propias creaciones y que no tomaran como referencia al compañero de mesa.

Para poder comenzar con el análisis de los datos recogidos, al ser de tipo cualitativo, se ha procedido a una codificación numérica de los mismos, en función de las características artísticas/creativas que las producciones poseen. Se ofrece a continuación las tablas de valores numéricos con su homólogo cualitativo que han servido para clasificar estas obras de una manera más visible y sencilla.

Valores numéricos	Datos cualitativos
1	Las obras presentan una formas irregulares e irreconocibles con respecto al animal sugerido/No se identifica partes del cuerpo o cara
2	Las obras presentan una forma básica del animal sugerido/Se pueden identificar cuerpo/cabeza/patas/alas
3	Las obras presentan una forma desarrollada del animal/ Se le han dibujado ojos y/o boca en la cara, pelaje, plumas, o cualquier característica atributiva del animal
4	Las obras presentan una forma desarrollada del animal con algún tipo de complemento o atrezzo junto al mismo como vegetación, otras figuras de animales, entorno...

Tabla N°3: Codificación numérica de datos cualitativos

Acorde con esta valoración, a partir de los datos obtenidos en la recolección de imágenes de dibujos y figuras, los datos de las actividades previas y posteriores a la intervención son las siguientes:



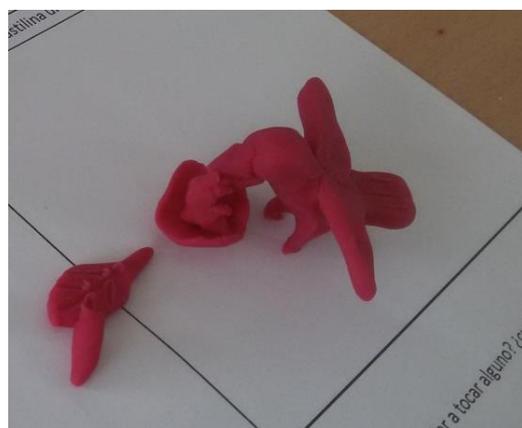
Gráfica N°1: Valoración del modelaje en plastilina obtenida del 1-4 en cuanto a contenido artístico y creativo CEIP Cristóbal Colón

Como podemos ver en la gráfica N°1, los valores del plano Y del 1-4 se corresponden con los valores cuantitativos de la tabla, mientras que los del plano X, son las obras analizadas de los alumnos del grupo.

Cada número equivale a una obra, y aunque el grupo está formado por 22 alumnos, dos de ellos no asistieron ni al momento del cuestionario previo, ni al posterior a la intervención.

Si analizamos los datos que nos muestra la tabla N°1, en un principio podemos observar que los datos recogidos previos a la investigación, demuestran unos elementos artísticos y creativos de un promedio entre los valores 2 y 3, caracterizándose así por ser figuras básicas o definidas, pero sin mucho desarrollo. Como podemos observar, por causas ajenas a la intervención, fue imposible recoger los datos de hasta 7 alumnos del grupo, de ahí que en algunos casos, sólo a aparezcan los valores del cuestionario post. Estos valores parecen ser en general un poco más altos que los primeros, ya que hay más casos donde las figuras tomaban un mayor desarrollo en su forma e incluso algunos adornos. En 5 casos, los segundos resultados han sido calificados como más artísticos, en otros 5 el valor de estos se mantiene, mientras que en otros 3, este se ve reducido.

A continuación, se muestran varias imágenes que ilustran estas figuras modeladas por los alumnos y sobre las que se sostienen las gráficas expuestas, tanto del momento previo como del posterior a la intervención.

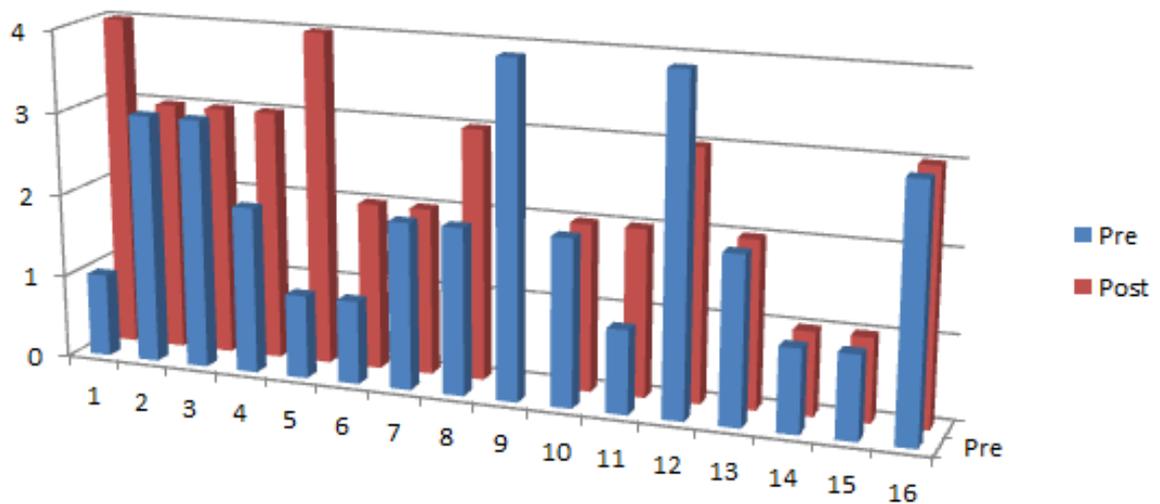


*Recopilación de imágenes N° 1 del Cuestionario sobre Arte Pre (a la derecha) y Post (a la izquierda) donde ambas denotan una alta valoración en cuanto a habilidades artísticas y creativas se refiere.*



*Recopilación de imágenes N° 2 del Cuestionario sobre Arte Pre (a la derecha) y Post (a la izquierda) donde se percibe un ligero ascenso de habilidades ante la definición más realista de la forma y la adición de complementos.*

A continuación, se muestra el mismo procedimiento aplicado al modelaje de figuras, pero en el grupo del CEIP Juan de Mesa:



*Gráfica N° 2: Valoración del modelaje en plastilina obtenida del 1-4 en cuanto a contenido artístico y creativo CEIP Juan de Mesa*

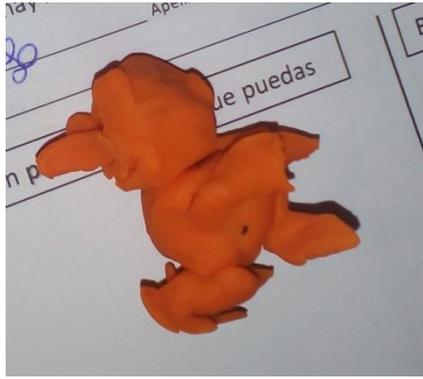
En esta gráfico N° 2, podemos observar como el grupo de alumnos del CEIP Juan de Mesa, tiene unos valores en los cuestionarios previos a la intervención (Pre) que se sitúan de media en torno al 2, mientras que los valores de los cuestionarios posteriores (Post), alcanzan unos niveles algo más altos. Hasta en 8 casos, las valoraciones obtenidas en la primera y la segunda ronda del cuestionario se mantiene en la misma cifra, mientras que en 5 de ellos aumentan de manera considerable. También se puede observar cómo en uno de ellos, el nivel disminuye en el cuestionario posterior, y uno de ellos incompletos ante la falta de resultados a posteriori, debido a que no pudieron ser recogidos.

Si tomamos ambas gráficas de referencia, podemos observar que la intervención del programa para el desarrollo de habilidades artísticas y creativas ha conseguido en apenas 10 sesiones, aumentar ligeramente los índices de creatividad y arte en las producciones de este alumnado, pese a pertenecer a contextos y edades diferentes. Podemos hablar de una mejora leve, pero se debe tener en cuenta también limitantes como el tiempo de hacer la tarea, la situación del alumno en el momento, y otros factores que pueden alterar estas producciones de manera decisiva.

Se ilustra a continuación de nuevo, algunos de los casos de los que se mencionan en la gráfica



*Recopilación de imágenes N°3 del Cuestionario sobre Arte Pre (a la derecha) y Post (a la izquierda) donde se percibe un claro aumento del desarrollo de habilidades ante la definición más realista de una forma y la adición de complementos.*

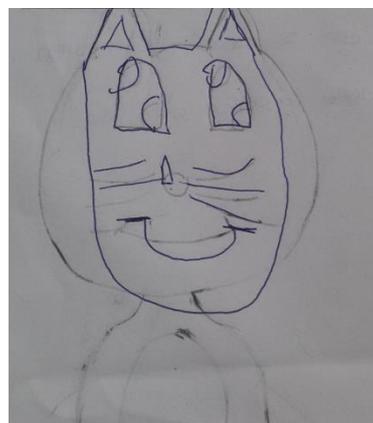
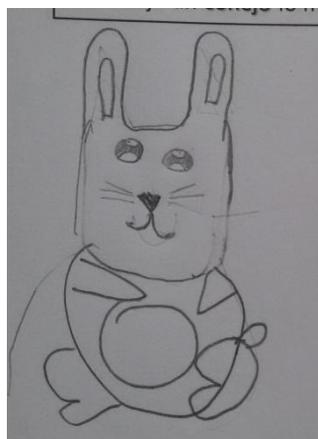


*Recopilación de imágenes N° 4 del Cuestionario sobre Arte Pre (a la derecha) y Post (a la izquierda) donde no se percibe variantes claras que indiquen un desarrollo o un empeoramiento de las formas.*

Cabe mencionar también, que a través de *Cuestiones sobre arte*, obtuvimos como datos para analizar a modo de dibujos, producciones escritas y cuestiones sobre música, pero que no han materializable para la consecución de este objetivo, tanto en un centro como en otro.

En el caso del dibujo y la escritura, debido a que eran actividades que les resultaban menos interesantes o motivadoras, y que eran conscientes de que las habían realizado previamente, demostraron un menor esfuerzo y dedicación mientras las hacían, bajando así la calidad inicial.

De igual manera, en las cuestiones sobre la música se limitaron a poner casi las mismas respuestas que al principio, ante una falta de interés en el tema. Algunos ejemplos de esta índole son:



*Recopilación de imágenes N°5 de los dibujos del Cuestionario sobre Arte Pre (a la derecha) y Post (a la izquierda)*

Yo estaba en mi cama tchada, sería los 3 o 4 de la madrugada, no podía dormir, hacía calor por que estábamos en pleno verano, de repente, mi cuarto se movió como si todo era un castillo, me levanto para mirar a la ventana, a ven que pasó y cuando me acordé, había ¡UN OJO! me estaba mirando, me puse nerviosa, cada vez sudaba más y la ventana se batió con el empuje que le daban el ojo, yo en estado de shock, me estaba tchando para atrás, ese ojo quería entrar en mi cuarto, era una cabeza, una cabeza de ¡DRAGÓN! quería salir de mi cuarto, la puerta no se abría, de un golpe la abrí y ¡MI CUARTO ESTABA VOLANDO!  
 Yo grite: VERTIGO!

el dragón era bueno y me dejó subir a su lomo, después vi al dueño de la suerte y estaba llorando dinero!, más tarde, conocí a un unicornio muy simpático y el unicornio y el dragón fueron mis mascotas, me convirtieron en un gato, me bañe en una piscina llena de doritos, pizzas y hamburguesas. Fue el mejor día de mi vida, lo mejor es que allí está mi abuelo pero después me di cuenta de que era un sueño?  
 Pero me lo pasó bien con mandito el unicornio, torció el dragón y mi abuelo



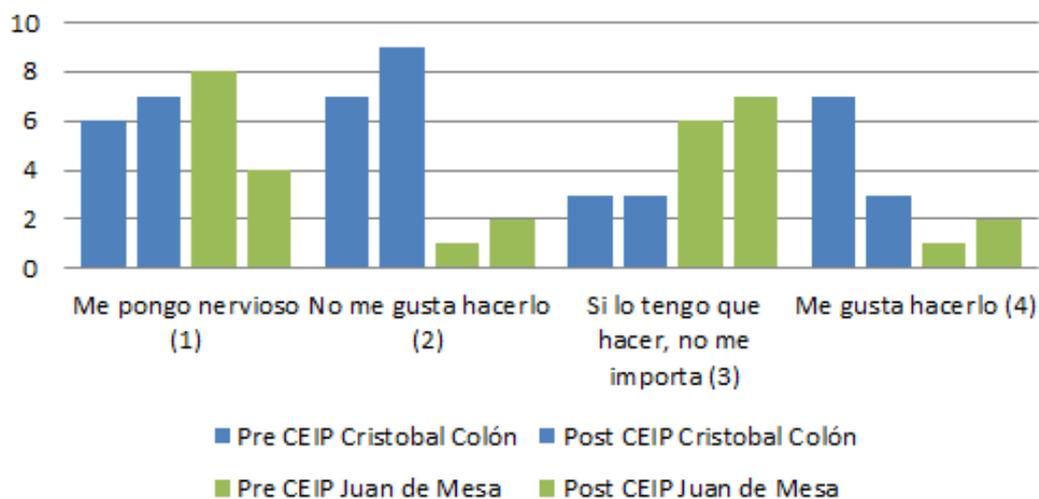
también mucha ropa y botines de marca,  
 colores, sí me, un ganaría una mansión,  
 a mí.. (el nombre no lo digo) como hoyo,  
 me casaría, tendría 2 hijos... 1 niña y  
 1 niño, sería Lola y Axel.  
 Sería actriz y cantante  
 mis hijos no dormirían en cama, estarían en  
 cole privado y yo sería también youtuber

*Recopilación de imágenes N°6 de producciones escritas en el Cuestionario sobre Arte Pre (a la derecha) y Post (a la izquierda)*

### *3.10.2 Comprobar posibles mejoras en la expresión emocional en los alumnos y en cómo se siente cuando lo hacen.*

Para poder medir si el trabajar la expresión emocional ha sido algo beneficioso para los alumnos, en primer lugar tomamos como referencia los datos recogidos por el Cuestionario del Alumnado 1 previa a la intervención y posterior a la misma, ya que pueden reflejar una diferencia de elecciones sobre cómo se sienten ellos cuando hablan de sus sentimientos, tras haber trabajado con la expresión emocional.

Para ello, del cuestionario previamente dicho, tomamos como referencia las cuestiones 9, 21 y 22, que preguntan directamente cómo se siente cuando tienen que hablar o escribir sobre sus emociones. Las respuestas recibidas en ambos centros se pueden ver en los siguientes gráficos:

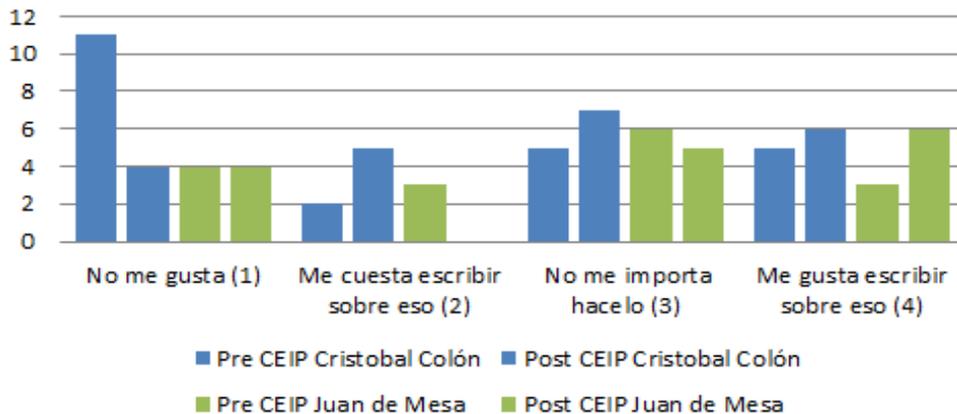


Gráfica N° 3: Respuestas obtenidas al Cuestionario del Alumnado 1, pregunta 9 “Cuando me dicen que hable de mis emociones...”

En esta gráfica N° 3, podemos ver las respuestas dadas por los alumnos de ambos centros a la primera pregunta de cómo se sienten cuando se les pide que hablen de sus emociones. Ambos colegios están representados con distintos colores para ser diferenciados, mientras que las dos columnas de número de respuestas obtenidas por ítem son del mismo color para una asociación más rápida.

La primera columna de cada color corresponde a los datos obtenidos previos a la intervención, mientras que la segunda son los recogidos posteriores a la misma. En las respuestas obtenidas por el CEIP Cristóbal Colón, podemos observar que, las respuestas más dadas en esta situación, son un rechazo emocional hacia hablar de qué sienten, que posteriormente a la intervención, se ve incrementado ligeramente con respecto al cuestionario inicial. Sin embargo, la respuesta que más incrementa su número de repeticiones tras el programa, es que muestra un lado positivo al hablar de las emociones propias, aumentando hasta casi el doble.

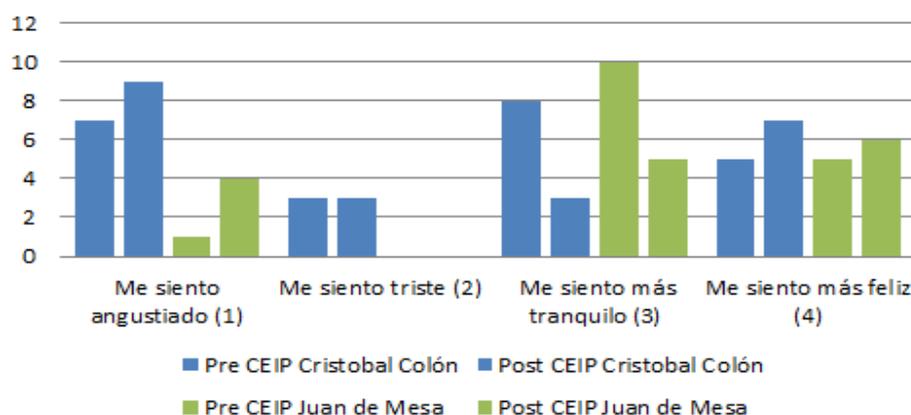
En el caso de los alumnos del CEIP Juan de Mesa, los alumnos se decantaron al principio en un rechazo a la expresión emocional, mientras que en los cuestionarios recogidos posteriormente, se refleja una clara disminución de esta, y un mayor aumento en la situación de “No me importa hacerlo si me lo piden.”



Gráfica N° 4: Respuestas obtenidas al Cuestionario del Alumnado 1, pregunta 21 “Cuando me dicen que escriba sobre mis sentimientos...”

En el caso de escribir sobre sus sentimientos, para los alumnos del CEIP Cristóbal Colón, parecía el “No me gusta” como una valoración clara que la mitad del grupo eligió al principio, algo que como se ve en la tabla desciende de sobremanera en la segunda ronda del cuestionario, encontrándose los datos más repartidos entre los aumentos del resto de respuestas, siendo “No me importa hacerlo” la más elegida.

Para los alumnos del grupo del CEIP Juan de Mesa, tanto la primera vez como la segunda, las respuestas se encuentran bastante igualadas, llamando la atención especialmente que nadie sintiera que le cuesta escribir sobre sus emociones tras la intervención, y que las puntuaciones más altas las alcanzan las respuestas de “Me gusta escribir sobre eso” y “No me importa hacerlo”.



Gráfica N° 5: Respuestas obtenidas al Cuestionario del Alumnado 1, pregunta 22 “Tras hablar sobre mis sentimientos...”

Por último, en cuanto a cómo se sienten tras expresarse emocionalmente, una de las preguntas más decisivas sobre el tema, en el grupo del CEIP Cristóbal Colón, vemos que las respuestas más elegida en el cuestionario previo son “Me siento angustiado” y “Me siento tranquilo”, y que mientras que la primera aumenta en los cuestionarios posteriores, llegando a ser repetida por 11 alumnos, en el caso de la segunda, desciende, moviéndose a la respuesta de “Me siento más feliz”.

En el caso de los alumnos del CEIP Juan de Mesa, las respuestas que encontramos en los cuestionarios previos están bastante repartidas entre “Me siento más tranquilo” y “Me siento más feliz”, aunque en los posteriores, la primera desciende para verse más repartida entre las valoraciones de “feliz” y “angustiado”. Llama la atención el caso de “Me siento triste” que en ninguno de los dos momentos del cuestionario, aparece marcada por ningún participante.

Teniendo en cuenta los gráficos N° 3, 4 y 5, se puede concluir que, la percepción general que tiene el alumnado sobre la expresión emocional es algo positivo, donde algunos reflejan su preferencia entre la versión hablada o escrita de la misma, y donde se obtienen valoraciones más dispares en cómo la expresión emocional les hace sentir a cada persona.

### *3.10.3 Mostrar y analizar los datos tanto artísticos como emocionales, obtenidos mediante el desarrollo del programa, teniendo en cuenta las características del alumnado y de su contexto.*

Para la consecución de este objetivo, se ha hecho una selección sobre las características más llamativas de los trabajos producidos por los alumnos de ambos contextos, recogidos en los cuestionarios o en el “Cuaderno de trabajo”. La finalidad de esto se resume en una comparación entre los temas que caracterizan ciertas actividades, y que resultan más cercanos a los alumnos del barrio Tiro de Línea y de los alumnos de una localidad sevillana; de igual manera, dentro de los alumnos de la localidad de Tocina, se van a comparar las diferencias obtenidas entre las distintas edades que conformaba el grupo.

La selección de datos se va a hacer a partir de los datos recogidos por:

- *Cómic de las emociones*, actividad nº 6 de la Intervención, recogida por el Cuaderno de trabajo
- *Moldeo lo que siento*, actividad nº 7, de la Intervención, recogida por el Cuaderno de trabajo
- *Mi cuerpo hace música*, actividad nº 8, de la Intervención, recogida por el Cuaderno de trabajo

En la primera sesión seleccionada, nº 6 *Cómic de las emociones*, una de las actividades que los alumnos debían hacer es elegir una emoción que ellos hayan sentido y realizar un cómic donde los personajes se vean envueltos en una situación donde esté esa emoción.

En el grupo del CEIP Cristóbal Colón, la mayoría de las emociones elegidas giran sobre el amor, la alegría o la amistad, pero hasta en 8 casos, la violencia y los insultos están presentes. Se dan comics donde aparecen personas peleando, discutiendo, mostrando armas e incluso muriendo.

Se da en este caso una clara visión de lo que adquieren de su contexto social, ya sea por videojuegos y ciencia ficción, o bien por el ambiente en el que viven su día a día. Esta violencia también se deja ver en otras actividades donde han narrado historias oralmente o mediante las canciones/poesías escritas. Algunos de las imágenes que ejemplifican esto son:





Recopilación de imágenes N°7 sobre escenarios violentos en la actividad de Cómics de las emociones.

En el caso del CEIP Juan de Mesa, casi todas las representaciones giran en torno a la sorpresa, la amistad y algunos casos donde los personajes pasan por situaciones de vergüenza. El caso que más se repiten es que al personaje principal le regalan un móvil (aparece hasta en cuatro ocasiones), le preparan algún tipo de sorpresa o situaciones en el ámbito escolar. No se observa especial diferencia entre los temas elegidos por los niños más pequeños con respecto a los mayores. Algunos ejemplos gráficos sobre estos datos son:



Recopilación de imágenes N°8 sobre la temática más repetida por los alumnos del CEIP Juan de Mesa en la actividad de Cómics de las emociones.

Comparando unos con otros, se descubre un claro indicador de que los contextos de los que proceden estos dos grupos de niños, a pesar de ser de una edad cercana, son muy diferente, donde las emociones que experimentan con más frecuencia y las situaciones que les resultan más cercanas son contrapuestas.

En la siguiente sesión, nº 7 *Moldeo lo que siento*, los alumnos deben pensar en algo que sea muy importante para ellos: puede ser algo que quieran, que les haga ilusión, un temor que tengan... Y lo escriban en sus cuadernos de trabajo para posteriormente darle forma con plastilina y compartirlo con sus compañeros.

En el caso de los alumnos del CEIP Cristóbal Colón, prácticamente la mayoría del grupo hace mención de su familia como aquello que más valor e importancia tiene en sus vidas: algunos relacionan a sus familias y la salud de los mismos, otros hablan de la importancia de que sus padres tengan trabajo, y otros junto a la familia añaden amigos, mascotas... Demuestran así los vínculos familiares tan fuertes que tienen. Se puede observar en algunas de las ideas que han escrito en sus cuadernos:

- *“Lo más importante para mí, es mi abuelo y lo he representado con la Tierra porque es mi Tierra, donde yo habito”* Alumna de 5º Primaria.
- *“Que mi padre tenga siempre trabajo. Mi padre es albañil”* Alumno de 5º Primaria.
- *“Lo más importante para mí son mi familia y mis amigos. Lo he representado con una carita feliz.”* Alumna de 5º Primaria.

En el grupo de CEIP Juan de Mesa, también el vínculo familiar es una de las respuestas más elegida, mostrando así una gran similitud con el otro grupo. Existen menos detalles que en el caso anterior, ya que normalmente son bastante escuetos escribiendo, aunque si se puede hacer notar que en el caso de los más pequeños, suele aparecer más la figura materna como representación familiar, tanto en las anotaciones como en la representación con plastilina. Algunas de las citas textuales son:

- *“Mi primo Alejandro. Para representar lo que quiero a mi <<Tate>>, he hecho un dibujo.”* Alumna de 4º Primaria.
- *“Mi madre. He hecho una mamá”* Alumno de 3º Primaria
- *“Mi familia. Para representarlos he hecho un corazón y una familia”* Alumna de 5º Primaria.

En la última sesión *Mi cuerpo hace música*, se les pide a los alumnos que escriban en su cuaderno de trabajo algo significativo que les haya pasado, para posteriormente compartirlo con sus compañeros mientras hacen percusión corporal.

En este caso, las respuestas dadas por los participantes del CEP Cristóbal Colón, son más diversas, y se mueven entre la familia, el cuidado de una mascota y regalos que han recibido, como los momentos más significativos o especiales. Podemos verlo en ejemplos como:

- “*Que me han traído un patín eléctrico*” Alumna de 5º Primaria
- “*Tener un hermano pequeño*” Alumno de 5º Primaria
- “*Que mis pájaros hayan puesto un huevo*” Alumno de 5º Primaria

Entre los alumnos del CEIP Juan de Mesa, las respuestas más repetidas son hacer la comunión, en el caso de los mayores, por ser algo cercano a ellos en la edad y contexto, y cumpleaños, casos en el colegio o los amigos, en el caso de los más pequeños. Esto es visible en:

- “*Mi comunión*” Alumna de 4º
- “*Cuando saqué un 10 en CC. Sociales*” Alumno de 2º Primaria
- “*Mi nacimiento*” Alumno 2º Primaria

En este último caso, las respuestas entre alumnos de ambos centros no se encuentran tan alejados, salvo por el hecho de la comunión, aunque si bien es cierto, todos asocian el momento de algo especial o significativo con los regalos, como actos de amor.

### 3.10.4 *Exponer las dificultades registradas durante el desarrollo del programa en los distintos contextos.*

Para conseguir el objetivo de exponer cuáles han sido las dificultades registradas durante el programa, tomamos como referencia los datos recogidos por el RIC y la Memoria Docente, ya que contienen toda aquella información que ha sido relevante durante la aplicación del programa.

Tanto en el trabajo con los alumnos de un centro como en otro, ha habido dificultades comunes e independientes a los contextos, y son las que procedemos a mostrar en primer lugar:

- El tiempo: uno de los hándicaps para la realización del programa fue el tiempo, ya que nos pusimos en marcha para empezar a trabajar en la intervención a principio de Marzo, y sin tener una disponibilidad completa de mañanas o tardes, sólo pudimos encontrar un centro con el que trabajar una vez a la semana por la mañana. Por ello, el grupo de alumnos de Tocina fue organizado de manera extraescolar y por las tardes, aunque de nuevo fue imposible conciliar más de una sesión a la semana. Esto causó que las 10 sesiones de intervención se convirtieran en 10 semanas, y que los cuestionarios oportunos tuvieran que ser realizados en las mismas sesiones que la primera y la última de intervención, y aun así nos adentramos en el mes de Mayo.
- Colaboración de los centros: conseguir un colegio con el colaborar no fue fácil, puesto que en muchos casos los profesores valoran la actividad como horas perdidas de su asignatura, y en varios casos, tras ponernos en contacto con la directiva de varios centros, ningún profesor se mostró interesado en participar en la actividad. En el caso del CEIP Cristóbal Colón, pudimos encontrar a una profesora dispuesta a participar en el programa con su grupo, pero de nuevo la disponibilidad que se nos ofreció fue de una sesión a la semana.

Estos factores afectan al programa en ambos contextos, pero también encontramos algunos más específicos y dependientes de la situación y características contextuales. En el caso del CEIP Cristóbal Colón fueron las siguientes:

- Implicación y nivel del alumnado: aunque desde un primer momento los alumnos comenzaron con ilusión las sesiones y participaron de forma activa, pero en algunos casos, se cansaban fácilmente cuando tenían que realizar los cuestionarios, cuando se les pedía que escribieran en los cuadernos de trabajos o en las valoraciones escritas. Esto se ve reflejado en las cortas respuestas que la mayoría de alumnos han aportado durante las intervenciones y los cuestionarios finales, algunas incluso carentes de sentido o inconexas entre sí. La profesora contaba que era habitual en ellos una falta de constancia en la escritura y lectura a pesar de ser un grupo de 5º, y era lo que más se intentaba reforzar en la clase.
- Comportamiento en el aula: la atmósfera que se intentaba crear en el aula siempre fue de relajación, confianza y respeto, y en la mayoría de casos se consiguió de manera excelente, a excepción de algunos casos contados. En algunas sesiones, la profesora sacó de la actividad a estos alumnos que se tomaban las sesiones como “hora de descanso” e interrumpían la dinámica, pero como antes se decía, fueron sólo algunos casos contados.

El contexto de trabajo del grupo de alumnos del CEIP Juan de Mesa fue distinto, debido a que no fue un programa realizado dentro del horario escolar, y que las edades del grupo de participantes comprenden desde los 8 hasta los 12 años. Esto originó algunos retos distintos para la investigación:

- Asistencia: al ser comprendido como una actividad extraescolar, la asistencia de los alumnos a todas las sesiones con respecto al grupo del CEIP Cristóbal Colón, se vio afectada. Casi todos los alumnos faltaron en algún momento de la intervención alguna vez, y los casos donde las faltas fueron demasiado constantes, han sido sacados de los datos del programa debido a que los resultados de las pruebas finales no iban a tener sentido si no completaron una parte importante de la intervención. Por esta dificultad, el número de los alumnos de este grupo es menor en comparación con el grupo del centro.

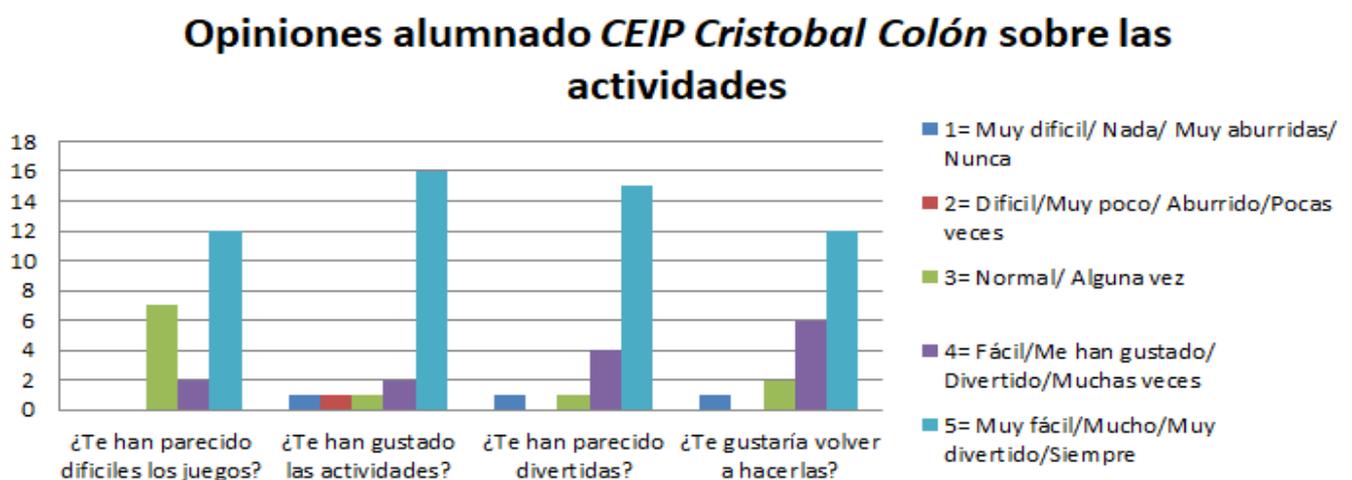
- Diversidad de edades: aunque el respeto y la colaboración entre niños de distintas edades fue excelente, el hecho de explicar actividades para un gran grupo conformado por niños de diversas edades fue un reto durante la realización de la intervención, y en algunas situaciones la atención a todos los participantes era casi imposible. Aun así funcionó bastante bien y fue enriquecedor para la variedad de resultados

### 3.10.5 Manifestar las opiniones de todos los participantes en el proyecto.

Para mostrar de una manera clara las valoraciones obtenidas sobre las actividades de intervención del programa, tomamos como referencia los datos obtenidos en el Cuestionario de Alumnado 2b, llevado a cabo tras la intervención. En este objetivo, los datos van a ser analizados de forma independiente entre ambos centros, para una comprensión más fácil de los mismos.

#### CEIP Cristóbal Colón:

En el siguiente gráfico N° 6, las respuestas a las preguntas presentadas de manera concreta sobre sus opiniones, aparecen recogidas en función del número de veces que han aparecido, de manera gradual entre los valores 1-5.



Gráfica N° 6: Opiniones de los alumnos del CEIP Cristóbal Colón, Cuestionario2b

Como se puede observar, las puntuaciones más bajas dentro de la escala 1-5 equivalen a una calificación negativa de las actividades, dentro de los grados de dificultad, aprobación, diversión y repetición de las mismas, y son las que menos aparecen. Las escalas más altas entre los ítems de cada pregunta se encuentran en la valoración más positiva de la actividad, y es que la mayoría de los alumnos, como se puede ver en el gráfico N°6, responden a las actividades con que les ha gustado mucho y las caracterizan como muy divertidas.

En las otras dos valoraciones, las opiniones están algo más repartidas entre las ideas de que las actividades fueron “Muy fácil” o de nivel “Normal” en el caso de la dificultad, mientras que en la idea de volver a realizarlas, se encuentran entre “Siempre” y “Muchas veces”.

Por otro lado, de una manera más específica se presentan a continuación en la tabla N°4 las respuestas que los propios alumnos escribieron sobre preguntas concretas como qué actividades les gustó más, cuáles menos, que les hubiera gustado hacer y que han aprendidos durante todas las sesiones.

Me gusta más...		Me gusta menos...		Me hubiese gustado...		He aprendido sobre...	
"Mis manos sienten"	8/30	Nada	14/21	Nada	7/21	Emociones/ exp. emocional	6/21
Todas las actividades	5/30	Trabajar con sus compañeros	1/21	Actividades físicas	3/21	Comportarse mejor con sus compañeros	5/21
"Moldeo lo que siento"	5/30	Hacer cuestionarios	1/21	Hacer todas las actividades con sus amig@s	3/21	Ser más feliz	3/21
"Pásame la pelota"	4/30	"Mi cuerpo hace música"	1/21	Más actividades de plastilina	2/21	Inespecífico	3/21
"Las emociones nos envuelven"	2/30	"Las palabras juguetonas"	1/21	Escuchar música mientras dibujan	1/21	Conocer mejor a sus compañeros	1/21
"Canciones con emociones"	2/30	"Moldeo lo que siento"	1/21	Actividad de lectura	1/21	A divertirse	1/21
"Las palabras juguetonas"	2/30	Actividades de dibujo	1/21	Aprender a dibujar	1/21	Hacer música con el cuerpo	1/21
"Los títeres hacen historia"	1/30	Todas las actividades	1/21	Juegos de gestos	1/21	Nada	1/21
				Que todos los compañeros se divirtieran	1/21		
				No sabe	1/21		

Tabla Nº 4: Opiniones abiertas del alumnado del CEIP Cristóbal Colón, obtenidas por el Cuestionario 2b

Mediante la tabla N°4 se puede observar la gran disparidad de valoraciones a pesar de estar agrupadas por contenidos o ideas claves. Las columnas están divididas entre las respuestas dadas por los alumnos y la cantidad de veces que fueron dadas, en proporción con la cantidad total de respuestas dentro del bloque pregunta. En el primer caso, sobre qué sesiones les gustó más, la proporción se muestra sobre 30, debido a que muchos alumnos escribieron más de una actividad favorita y están expresadas en la tabla de manera individual.

Como se puede observar, “Mis manos sienten” y “Moldeo lo que siento” se hallan entre las actividades favoritas, junto a la valoración de “Todas las actividades me gustaron”. Ambas favoritas, fueron realizadas con plastilina, algo con lo que les gusta trabajar especialmente. También se resaltan las sesiones donde el dinamismo y la creatividad fueron trabajadas especialmente.

En el caso de las actividades menos gustadas, más de la mitad del alumnado argumentó que no hubo nada que no les gustara, mientras que los demás, dieron casos exactos e individuales como alguna actividad concreta.

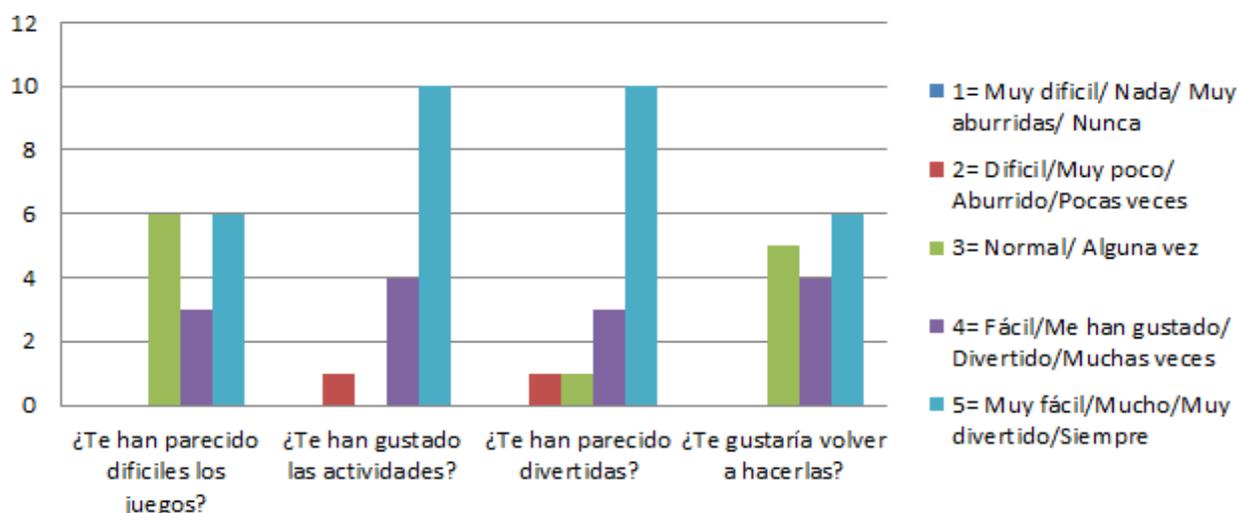
En cuanto a qué cosas les hubiese gustado hacer, aparecen las actividades físicas o más plastilina, tras la cifra más alta de respuestas que no hubieran añadido nada. Trabajar con sus mejores amigos del aula en todas las sesiones es también una respuesta que aparece más de en un caso, debido a que los grupos iban cambiando durante las sesiones, otras eran individuales, y fue algo sobre lo que se quejaron.

Por último, para la valoración sobre qué creen que han sacado de esta experiencia con el programa, la mayoría centra sus respuestas en las emociones y expresión emocional, en la mejora del trato con sus compañeros y en un cambio de visión sobre su propia felicidad.

### **CEIP Juan de Mesa:**

En el caso de los alumnos del CEIP Juan de Mesa, la gráfica que reúne sus valoraciones generales sobre las actividades del programa es:

## Opiniones alumnado *CEIP Juan de Mesa* sobre las actividades



*Gráfica Nº 7: Opiniones de los alumnos del CEIP Juan de Mesa, obtenidas en el Cuestionario 2b*

En este grupo de alumnos, las respuestas elegidas están algo más repartidas. En el caso de la característica “diversión” y “gusto” por las actividades, vuelven a ser las más elevadas de la gráfica y con ventaja respecto a las siguientes respuestas más elegidas.

En el caso de la dificultad, debido a que el rango de edades de los participantes era más repartido, hay el mismo número de participantes que opina que el juego era de un grado “normal” de dificultad con los que opinan que son “muy fáciles”. En el caso de la repetición de las actividades, también las respuestas se mueven entre “siempre”, “muchas veces” y “alguna vez”. De nuevo las puntuaciones más bajas casi no aparecen, por lo que se concluye que en este grupo también la intervención ha sido bastante satisfactoria en este aspecto a pesar de que el contexto y las edades eran distintas.

Una vez analizadas las opiniones generales sobre los alumnos, pasamos a especificar más en los datos recabados de manera cualitativa, sobre qué actividades les ha gustado más, cuáles menos, qué les hubiese gustado hacer que no hayan podido y por último sobre qué creen que han aprendido.

Me gusta más...		Me gusta menos...		Me hubiese gustado...		He aprendido sobre...	
"Mis manos sienten"	6/15	Nada	10/15	Nada	6/15	Sobre emociones/exp. emocional	10/15
Todas las actividades	4/15	Actividad con plastilina	3/15	Sesiones a las que faltaron	3/15	Manualidades	2/15
"Los títeres hacen historia"	3/15	Alguna (sin concretar)	1/15	Relacionado con música o movimiento	3/15	Nada	2/15
Juegos de baile	1/14	Cuando su compañero no le hacía caso	1/15	No sabe	2/15	Otros juegos	1/15
"Poesía con emoción"	1/14			Hacer un dinosaurio	1/15		

*Tabla N° 5: Opiniones abiertas del alumnado del CEIP Juan de Mesa, obtenidas por el Cuestionario 2b*

En la tabla N°5 podemos observar clasificadas las respuestas dadas por los alumnos del grupo del CEIP Juan de Mesa, agrupadas en las veces que se repetían las mismas. Entre las actividades más populares se encuentran “Mis manos sienten” y “Los títeres hacen historia”.

En la primera, se realizaban figuras con plastilina con los ojos cerrados, mientras que en la segunda crearon sus propias marionetas con las que contar una historia donde surgiera un conflicto al que había que darle solución.

Paradójicamente ante la actividad más gustada “Mis manos sienten”, en el caso de los juegos que menos les gustaron (tras la opción más habitual de que no cambiarían nada de las sesiones) las actividades con plastilina toman el segundo puesto.

También es digno de destacar en este grupo, el alumno que, argumentó que lo que menos le había gustado fueron las situaciones en las que sus compañeros no le hacían caso, ya que él intentaba ayudarlos en algunas situaciones, pero los demás preferían tomar sus propias decisiones.

Entre las propuestas de qué cosas les hubiese gustado hacer, tras las respuestas más repetidas como “Nada” o las sesiones a las que no pudieron asistir, se encuentran algunos ejemplos como “baile”, “juegos musicales” o “correr”, exigiendo así más dinamismo en alguna sesión.

Por último, se valoró lo que creían que habían aprendido y las respuestas que más se dieron fueron sobre “emociones”, “expresión emocional” y “manualidades”.

Como conclusión, tras ver los datos analizados en ambos grupos, podemos concluir que las valoraciones y opiniones del alumnado sobre el programa son bastante positivas, han comprendido casi de una manera general los distintos rasgos de la finalidad de la intervención, se han divertido en su realización, y han sabido aportar algunas ideas de mejora.

### **3.11 Conclusiones**

Como conclusión de esta investigación, cabe mencionar lo bonita que ha sido esta experiencia. Las emociones es un ámbito que por desgracia aún no tiene la importancia que debería en el ámbito de la educación, ni se es consciente de lo relevante que supone para el día a día de los alumnos, pero poco a poco se va consiguiendo. Poder formar parte de uno de estos programas que trabajan la esfera emocional, y además encaminado a desarrollar habilidades artísticas y creativas, ha sido una oportunidad maravillosa.

Los objetivos de la investigación han sido favorablemente conseguidos, pudiendo analizar los datos de intervención para ver hasta qué punto las habilidades de los alumnos han sido desarrolladas, comprobar si la expresión emocional de estos ha avanzado y saber también cómo se sienten cuando comparten sus sentimientos. Hemos podido recoger las valoraciones y opiniones del alumnado sobre el programa en el que han participado, y se han tenido en cuenta todas las dificultades que bien la propia situación, o bien el contexto de los grupos ha inferido.

Cabe destacar de nuevo, aquellos limitantes más importantes que han afectado a la investigación durante la recogida de datos continua en la intervención, como es el tiempo real de cada sesión (lo que se requiere y lo que finalmente se puede aprovechar en el aula), la asistencia del alumnado en algunas sesiones claves, o la duración del programa. Creo firmemente que si el programa fuera trabajado durante un periodo algo más extenso, los resultados obtenidos serían mucho más definitivos.

Aun así, las valoraciones sobre el programa fueron muy positivas, los análisis han estado consistentemente sustentados en los datos recogidos, y la sensación tras esta investigación ha sido más que inspiradora.

#### 4. Referencias bibliográficas

- Atance, J. & Oriol N. . (2001). *La educación artística, clave para el desarrollo de la creatividad*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Balaj, A.. (2005) *¿Por qué necesitamos desarrollar la creatividad infantil?*. En *Cómo desarrollar la creatividad infantil* (pp. 7-10). Madrid: Kolima
- Bisquerra, Rafael. (2005). *La educación emocional en la formación del profesorado*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, pp. 94-114.
- Casassus, J. *La educación del ser emocional* (3a. ed.), Editorial Cuarto Propio, 2009. ProQuest Ebook Central, <http://ebookcentral.proquest.com/lib/uses/detail.action?docID=3214072>. (2018-05-13 10:54:52)
- Chías, M. and Zurita, J. (2009) *Emocionarte con los niños: el arte de acompañar a los niños en su emoción* (2a. ed.), Editorial Desclée de Brouwer, 2009. ProQuest Ebook Central, <http://ebookcentral.proquest.com/lib/uses/detail.action?docID=3195200>. (2018-05-06 11:23:08)
- Clares, J. (2018). Programa para el desarrollo de habilidades artísticas y creativas a través de la Expresión y Comunicación Emocional.. *DISEMFE-Arte*, I, 1-12. Documento Inédito.
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes - CIDE Universidad Alberto Hurtado (2016). *El aporte de las artes y la cultura a una educación de calidad. Caja de herramientas para la Educación Artística*. Publicación Cultura Gobierno de Chile.
- Creative Culture & Education Company (s.f.) *The art of learning*. England: Creative Culture & Education. Recuperado de: <https://www.creativitycultureeducation.org/programmes/> (2018-05-10 21:18)

- Cruz, P. (2014). Creatividad e Inteligencia Emocional. (Cómo desarrollar la competencia emocional, en Educación Infantil, a través de la expresión lingüística y corporal). *Historia y Comunicación Social*, 19, pp. 107-118.
- Fernandez, A. M., Dufey M. & Mourgues C. (2007). Expresión y reconocimiento de emociones: un punto de encuentro entre evolución, psicofisiología y neurociencias. *Revista Chilena de Neuropsicología*, vol. 2, pp. 8-20.
- Fernández-Berrocal, P & Ruiz D. (2008). La inteligencia emocional en la Educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6 (2), 421- 436. Recuperado de: [http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/articulos/15/espagnol/Art\\_15\\_256.pdf](http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/articulos/15/espagnol/Art_15_256.pdf)
- Fernández-Berrocal, P. & Extremera N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29 (1), 1-6. Recuperado: [http://extension.uned.es/archivos\\_publicos/webex\\_actividades/4980/iegfernandez6.pdf](http://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/4980/iegfernandez6.pdf)
- Gardner, H. (1995). *Aproximaciones a la creatividad*. En *Mentes Creativas. Una anatomía de la creatividad* (37-53). Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2005). *Arte, mente y cerebro: una aproximación cognitiva a la creatividad*. Barcelona: Paidós, Surcos.
- Germán, G. (2017) *Hacia una nueva escuela: la experiencia del Proyecto Mantovani*, Córdoba: Editorial Brujas. Recuperado de ProQuest Ebook Central, <http://ebookcentral.proquest.com/lib/uses/detail.action?docID=5307819>. (2018-05-15 12:51:50.)
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós, pp. 109-432
- Heno López, G., & García Vesga, M. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7 (2), pp. 785-802.

- Hernández, R., Fernández C. & Baptista C.. (2010). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill
- Larraz, N. (2015). *Desarrollo de las habilidades creativas y metacognitivas en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Dykinson.
- Porrúa, M. A. Porrúa (2001). *El arte, escuela de humanismo: antologías de humanidades* (1. ed). Universidad Anáhuac del Sur: México, D.F
- Pérez, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18, pp 261-287.
- Rebollo Catalán, M<sup>a</sup> Á., Hornillo Gómez, I. & García Pérez, R. (Diciembre, 2006). El estudio educativo de las emociones: una aproximación sociocultural. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 7, núm. 2, pp. 28-44.
- Tatarkiewicz, W. (1987). *Historia de las ideas Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*. Madrid: Tecnos (Grupo Anaya).

## 5. Anexos

### Anexo 1. Cuestionario al alumnado 1

#### CUESTIONARIO ALUMNADO 1 PRIMARIA (8-12 años)

ANTES( ) DESPUES( )

Dpto. MDE Facultad de CC. De la Educación. Universidad de Sevilla. Coor. José Claves L.

El cuestionario se pretende valorar las actividades hechas para ver si se producen cambios en el alumnado.

1. Nombre..... 2. Edad..... 3. Nivel.....

4. Colegio ..... 5. Localidad.....

Para responder marca con una X el número entre paréntesis con el que estés más de acuerdo.

Para responder marca con una X el	número entre paréntesis con el que	estés más de acuerdo.
6.- Cuando alguna cosa me interesa. (1) En cuanto la veo se me pasa el interés. (2) La veo un poco y es suficiente. (3) Me fijo bastante para ver cómo es. (4) La estudio todo lo que puedo para enterarme muy bien	7.- ¿Tienes en clase oportunidad de hablar de tus sentimientos y emociones? (1) Nunca (2) Pocas veces (3) Algunas veces (4) Muchas veces	8.- Las cosas que pasan a mi alrededor... (1) No me afectan, estoy en lo mío. (2) Me intereso un poco. (3) Suelen interesarme casi todo. (4) Me interesa bastante todo lo que ocurre.
9.- Cuando me dicen que hable de mis emociones y sentimientos... (1) Me pongo muy nervioso/a y quiero dejar de hacerlo cuanto antes. (2) No me gusta mucho hacerlo. (3) Si lo tengo que hacer lo hago, no me importa. (4) Me gusta hacerlo, me siento mejor.	10.- Cuando hablas en clase, ¿sienten que los demás respetan lo que piensas? (1) No me respetan. (2) Me respetan un poco. (3) Me respetan bastante. (4) Me respetan mucho.	11.- ¿Como te sienten cuando expones un trabajo en clase? (1) Me siento mal, porque pienso que no estará bien y no gustará. (2) Me siento nervioso/a por si no les gusta a mis compañeros/as. (3) Me siento tranquilo/a porque mis compañeros no suelen criticarme si fallo. (4) Muy bien porque las cosas las hago bien, y si me equivocó mis compañeros lo entienden.
12.- En cuanto a los sentimientos de mis compañeros/as... (1) No los conozco. (2) Conozco un poco lo que sienten mis compañeros/as. (3) Conozco los sentimientos de bastantes compañeros. (4) Conozco lo que sienten casi todos mis compañeros/as.	13.- Cuando un niño/a en mi clase hace algo que crees que está muy bien... ¿qué harías? (1) No decirle nada (2) Le diría: "No está mal". (3) Le diría: "Está bien." (4) Le diría: "Está muy bien".	14.- Te has enterado que hay otro niño/a que no se encuentra bien, ¿qué harías? (1) Como no es mi amigo/a no le digo nada. (2) Le pregunto que qué le pasa. (3) Intento ayudarle si puedo. (4) Me preocupa y le diría que como puedo ayudarte.
15.- Ante una fuerte discusión entre dos de tus compañeros, ¿qué harías? (1) Me apartaría, para no meterme en medio. (2) Miraría desde lejos lo que pasa. (3) Intentaría entender lo que está pasando. (4) Me acercaría para ayudar a que parasen de discutir.	16.- Ante la tarea de sacar las ideas más importantes de una lectura.... (1) No me gusta hacerlo porque no sé. (2) Me cuesta un poco, pero lo hago. (3) Lo hago sin grandes problemas. (4) Me gusta hacerlo porque lo hago fácilmente	17.- Si me dicen que tengo que escribir un texto. (1) No sé por dónde empezar. No sé qué poner. (2) Pongo lo mismo que pongo otras veces. (3) Pruebo a escribir un poco mejor. (4) Intento mejorar mi escritura cada vez que escribo algo nuevo.
18.- Cuando me dicen que tengo que leer algo... (1) No me hace mucha gracia y si puedo no lo hago. (2) Lo hago porque me lo han dicho. (3) No me importa tener que leer lo que me dicen. (4) Me gusta leerlo y si puedo leo otras cosas.	19.- Cuando me dicen que tengo que escribir una redacción... (1) No me gusta nada porque no sé. (2) Lo hago porque es una tarea. (3) No me supone un gran esfuerzo hacerlo. (4) Me gusta porque para mí es fácil escribir.	20.- Cuando hay alguna palabra que no entiendo al leer, yo... (1) No digo nada y espero a que me lo expliquen. (2) Algunas veces pregunto lo que significa. (3) Suelo preguntar lo que significa. (4) Siempre lo pregunto o busco por mi cuenta el que significa.
21.- Cuando me dicen que tengo que escribir sobre mis sentimientos o emociones.... (1) No me gusta porque me da vergüenza y no sé qué decir. (2) Me cuesta escribir sobre esto. (3) No me importa hacerlo. (4) Me gusta escribir lo que siento, me ayuda a entenderlo mejor.	22.- Después de escribir sobre mis emociones... (1) Me siento angustiado/a (2) Me siento triste (3) Estoy más tranquilo/a (4) Me siento más feliz	

## Anexo 2. Cuestiones sobre Arte

<b>1</b>	<b>CUESTIONES SOBRE ARTE</b>	Pre _____ Post _____
El objetivo es conocer como responde a diversas manifestaciones artísticas. Coord. José Clares L. Facultad de CC. de la Educación. Universidad de Sevilla.		
No hay respuestas erróneas, todas son correctas si sois sinceros/as.		
Nombre _____ Apellidos _____		Edad _____ Nivel _____
Centro/Colegio _____		Pueblo/ciudad _____ Fecha _____
<b>A. Dibuja un gato lo mejor que puedas</b>	<b>B. Haz con la plastilina un gato (se fotografiará)</b>	
<b>C. Responde a las siguientes preguntas</b>		
1¿Sabes tocar algún instrumento musical? _____ 2¿Te gustaría aprender a tocar alguno? ¿cuál? _____		
3¿Cuántas canciones te sabes? _____		
4¿Te sientes mejor cuando cantas? Nunca( ), muy poco( ), regular( ), bastante( ), muchísimo( ).		
5¿Te gusta cantar en público? Nada( ), muy poco( ), regular( ), bastante( ), muchísimo( ).		
6¿Te gusta imitar a los animales? Nada( ), muy poco( ), regular( ), bastante( ), muchísimo( ).		
7¿Te gusta hacer de actriz o actor? Nada( ), muy poco( ), regular( ), bastante( ), muchísimo( ).		
8¿Qué haces cuando estás muy triste? __		
9¿Qué haces cuando estás muy contento/a? __		
<b>D. Escribe una historia inventada de lo que le pasaría si viajases al país donde los sueños se cumplen. (Sigue escribiendo por detrás de la hoja)</b>		

*Existen otros 5 modelos dónde solo varía el animal a dibujar/modelar, pero sólo se adjunta uno de ejemplo debido a su extensión.*

## Anexo 3. Cuestionario Alumnado 2ª y cuadernos de actividades

### CUESTIONARIO ALUMNADO 2A +Act. en cada sesión.

#### Cuaderno de trabajo

Programa DISEMFE. Dpto. MIDE Facultad de CC. De la Educación. Universidad de Sevilla. Coord. José Clares L.

Con este cuestionario pretendemos saber tu opinión breve sobre cada una de las sesiones del programa, además de servir para escribir las actividades que se van haciendo.

1. Nombre..... 2. Edad.....3. Nivel.....

4. Colegio ..... 5. Localidad.....

Juego nº . . . 1 . . . Nombre de la sesión: . . . . .

Esta es una actividad que estarás haciéndola hasta el final del programa. Aquí intenta hacer una prueba, escribiendo algunas cosas que te hayan pasado últimamente y que han sido importantes para ti....

#### Valoración..

Rodea con un círculo el valor que elijas

6. ¿Te ha parecido difícil o fácil el juego?	(Muy difícil)	0	1	2	3	4	5	6	(Muy fácil)
7. ¿Te ha gustado el juego?	(Nada)	0	1	2	3	4	5	6	(Mucho)
8. ¿Te ha parecido divertido el juego?	(Muy aburrido)	0	1	2	3	4	5	6	(Muy divertido)
9. ¿Volverías a hacer el juego?	(Nunca)	0	1	2	3	4	5	6	(Siempre)

**Para mi este juego...Escribir mi diario de emociones ha sido...**(Puedes poner lo que has aprendido, lo que más te ha gustado, lo que cambiarías, lo que te ha sorprendido, lo que ha significado para ti la actividad....)

*El formato se repite para el resto de actividades, sólo se adjunta la primera carilla debido a su extensión.*

## Anexo 4. Cuestionario al alumnado 2b

### CUESTIONARIO ALUMNADO 2b. Al final del programa. PRIMARIA

Programa DISEMFE. Dpto. MIDE Facultad de CC. De la Educación. Universidad de Sevilla. Coord. José Clares L.

Con este cuestionario pretendemos saber tu opinión sobre el programa que acabas de hacer para poder mejorarlo.

1. Nombre..... 2. Edad.....3. Nivel.....

4. Colegio ..... 5. Localidad.....

Lee despacio cada pregunta, y después lee todas las posibles respuestas, entonces haz una cruz delante de la respuesta con la que estés más de acuerdo, así [X]. Recuerda que sólo puedes marcar una de las opciones.

6. ¿Cómo te han parecido en general las actividades del programa que has hecho, difíciles o fáciles?	<input type="checkbox"/> Me han parecido Muy Dificiles, <input type="checkbox"/> Me han parecido Dificiles, <input type="checkbox"/> Me han parecido Normales, <input type="checkbox"/> Me han parecido Fáciles, <input type="checkbox"/> Me han parecido Muy Fáciles.	7. ¿Te han gustado las actividades y los juegos que has hecho durante el programa?	<input type="checkbox"/> No me ha gustado Nada <input type="checkbox"/> Me han gustado Muy Poco <input type="checkbox"/> Normales <input type="checkbox"/> Me han gustado <input type="checkbox"/> Me han gustado Mucho
8. ¿Te han parecido divertidos los juegos y actividades que has hecho?	<input type="checkbox"/> Me he aburrido mucho. <input type="checkbox"/> Me he aburrido un poco <input type="checkbox"/> Normal. <input type="checkbox"/> Me he divertido <input type="checkbox"/> Me he divertido mucho.	9. ¿Te gustaría volver a hacer actividades de este tipo?	<input type="checkbox"/> Nunca. <input type="checkbox"/> Pocas veces <input type="checkbox"/> De vez en cuando <input type="checkbox"/> Muchas veces <input type="checkbox"/> Siempre

10. Escribe aquí las actividades o juegos que más te han gustado y porqué. (Si te falta espacio sigue detrás poniendo el número 10)

11. Explica que ha sido lo que menos te ha gustado o que cambiarías de las actividades que has hecho y porqué. (Si te falta espacio sigue detrás poniendo el número 11)

12. Di lo que crees que has aprendido al hacer las actividades y los juegos del programa. (Si te falta espacio sigue detrás poniendo el número 12)

13. ¿Qué no has hecho durante el programa y te hubiese gustado hacer? Explicalo. (Si te falta espacio sigue detrás poniendo el número 13)

14. Explica lo que haces cuando te sientes triste o enfadado. (Si te falta espacio sigue detrás poniendo el número 14)

## Anexo 5. Cuestionario profesorado

### CUESTIONARIO al profesorado. Después de las actividades

Dpto. MIDE Facultad de CC. De la Educación. Universidad de Sevilla. ~~Coor.~~ José Clares L.

El cuestionario se pasará después de hacer las dos actividades previstas con el alumnado.

Tutor(.....) Tutora(.....) Otro indicar(.....) Edad:..... Nivel:..... Grupo:..... curso:..... Años Experienc. Docente.....

Centro:..... Localidad:.....

Marca con una X sobre el número de la respuesta con la que esté más de acuerdo.

1.- Cuando el alumnado hace estas actividades aumenta la atención y el análisis que hace de su entorno. 1) Totalmente en Desacuerdo, 2) en Desacuerdo, 3) Indiferente, 4) De Acuerdo, 5) Totalmente de Acuerdo.
2.- El alumnado, al hacer las actividades, tienen la oportunidad de incrementar la expresión de sus sentimientos y emociones. 1) Totalmente en Desacuerdo, 2) en Desacuerdo, 3) Indiferente, 4) De Acuerdo, 5) Totalmente de Acuerdo.
3.- Estas actividades ayudan a sensibilizar al alumnado ante los acontecimientos diarios. 1) Totalmente en Desacuerdo, 2) en Desacuerdo, 3) Indiferente, 4) De Acuerdo, 5) Totalmente de Acuerdo.
4.- El alumnado calma su posible excitación emocional cuando hace estas actividades. 1) Totalmente en Desacuerdo, 2) en Desacuerdo, 3) Indiferente, 4) De Acuerdo, 5) Totalmente de Acuerdo.
5.- El autoconcepto del alumnado se ve reafirmado después de hacer estas actividades. 1) Totalmente en Desacuerdo, 2) en Desacuerdo, 3) Indiferente, 4) De Acuerdo, 5) Totalmente de Acuerdo.
6.- Después de hacer las actividades se reduce los niveles de ansiedad en el alumnado. 1) Totalmente en Desacuerdo, 2) en Desacuerdo, 3) Indiferente, 4) De Acuerdo, 5) Totalmente de Acuerdo.
7.- La implementación de estas actividades en el aula lleva a conocer los sentimientos y emociones de los compañeros. 1) Totalmente en Desacuerdo, 2) en Desacuerdo, 3) Indiferente, 4) De Acuerdo, 5) Totalmente de Acuerdo.
8.- Estas actividades hacen que aumente entre el alumnado el respeto a lo que sienten y piensan los demás. 1) Totalmente en Desacuerdo, 2) en Desacuerdo, 3) Indiferente, 4) De Acuerdo, 5) Totalmente de Acuerdo.
9.- Al desarrollar en clase estas actividades el alumnado se conoce mejor y se acepta más a sí mismo. 1) Totalmente en Desacuerdo, 2) en Desacuerdo, 3) Indiferente, 4) De Acuerdo, 5) Totalmente de Acuerdo.
10.- Con estas actividades se mejora el clima de convivencia en el aula. 1) Totalmente en Desacuerdo, 2) en Desacuerdo, 3) Indiferente, 4) De Acuerdo, 5) Totalmente de Acuerdo.
11.- Al hacer estas actividades el alumnado desarrolla su capacidad de síntesis. 1) Totalmente en Desacuerdo, 2) en Desacuerdo, 3) Indiferente, 4) De Acuerdo, 5) Totalmente de Acuerdo.1)
12.- Estas actividades pueden hacer aumentarla creatividad lingüística del alumnado. 1) Totalmente en Desacuerdo, 2) en Desacuerdo, 3) Indiferente, 4) De Acuerdo, 5) Totalmente de Acuerdo.
13.- Actividades como las desarrolladas hacen que aumente el interés por la lectura. 1) Totalmente en Desacuerdo, 2) en Desacuerdo, 3) Indiferente, 4) De Acuerdo, 5) Totalmente de Acuerdo.
14.- Después de actividades como las llevadas a cabo el alumnado pierde el miedo a escribir 1) Totalmente en Desacuerdo, 2) en Desacuerdo, 3) Indiferente, 4) De Acuerdo, 5) Totalmente de Acuerdo.
15.- Este tipo de actividades fomentan en el alumnado el deseo de aprender nuevas palabras... 1) Totalmente en Desacuerdo, 2) en Desacuerdo, 3) Indiferente, 4) De Acuerdo, 5) Totalmente de Acuerdo.
16.- Como resultado de las actividades desarrolladas, el alumnado se inicia en la expresión escrita de sus sentimientos. 1) Totalmente en Desacuerdo, 2) en Desacuerdo, 3) Indiferente, 4) De Acuerdo, 5) Totalmente de Acuerdo.
17.- Con las actividades desarrolladas has llegado a conocer mejor a tu alumnado. 1) Totalmente en Desacuerdo, 2) en Desacuerdo, 3) Indiferente, 4) De Acuerdo, 5) Totalmente de Acuerdo.

